

أبحاث في علم النفس

قامت بها

دكتورة رمزية الغريب

أستاذة علم النفس المساعدة
كلية التربية - جامعة عين شمس

مطبعة لجنة البحوث العربية

شارع مصطفى كامل - القاهرة ٢٠٠٩

أَبْحَاثٌ فِي عِلْمِ النَّفْسِ

قامت بہرہ

دکنورہ رمزینہ العریب

أستاذة علم النفس المساعدة
كلية التربية - جامعة عين شمس

طبعة دار الباز العربي

۱۰۵۱ - مستطین - ۱۰۵۱ - ۱۰۵۱

مقدمة

في هذا السكتيب رأيت أن أجمع بعض الأبحاث النفسية التي قمت بها على مجتمعات مختلفة من الجمهورية العربية المتحدة ، الاقليم الجنوبي ، وقد توخيت فيها جميعاً أن تتناول مشكلات حقيقية من صميم البيئة العربية أملاً في أن تلقى ضوءاً يساعدنا على حلها .

ففي البحث الأول « التحصيل في اختبارات الذكاء وعلاقته بالتعلم » قصدت أن نتبين إلى أي مدى يتأثر التحصيل في هذه الاختبارات بعامل التعلم وذلك حتى نتبين مدى الخسارة العقلية التي يتعرض لها رصيدنا القوي من الاستعداد العقلي بسبب وجود نسبة كبيرة من الأميين من بين سكان الجمهورية العربية المتحدة ، كما نتبين إلى أي مدى نحن محتاجون إلى تخطيط دقيق للقضاء على هذه الأمية بأسرع ما يمكن على الأقل في مجتمع الأطفال والشباب .

وفي البحث الثاني « الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة » كان الغرض إيجاد اختبار يناسب البيئة في الجمهورية العربية المتحدة يمكن استخدامه بنجاح في اختيار الصالحين لكل وظيفة من الوظائف التعليمية المختلفة ، مثل وظائف المعلمين والنظار ورجال الإدارة والمفتشين والبحاث وذلك على أساس نفسي علمي مقبول ، أي على أساس القدرة والاستعداد ، لا على أساس الأقدمية والتقارير وحدها ، فنضمن بذلك توفر الكفاية الانتاجية وسعادة المشتغلين بالتعليم وقلة الجهد والمال الذي يصرف في التدريب على هذه الوظائف .

أما البحث الثالث فقد قصدت منه معرفة الصفات والسمات العقلية والخلقية التي تتوفر في المعلم المطبوع الذي ينجح في أن يترك أثراً حميداً في نفوس

تلاميذه ، وكذلك الصفات التي تكون سببا في إخفاق صاحبها كعلم ، بل على العكس تكون سببا في تنفير التلاميذ منه ومن مادته .

و بمعرفتنا لهذه الصفات يمكن أن نساعد في تصميم طريقة لاختيار المعلم على أساس أدق ، وحتى يستطيع المعلم أن يكون على علم بالصفات التي يرغب فيها تلاميذه والتي تؤثر في عملية التعلم تأثيراً كبيراً .

وفي البحث الرابع حاولت دراسة العوامل الاجتماعية والنفسية التي تلعب دوراً في التأثير على التكوّن النفسي للفتاة في الجمهورية العربية المتحدة ، الإقليم الجنوبي ، وتكون مسئولة عن مدى ما تحقّقه الفتاة من تكامل في الشخصية ومن الاستقرار الانفعالي الذي يجب أن يتوفر بقدر لا بأس به في أمهات المستقبل .

وقد صممت لذلك استفتاء أعطى لمجموعات مختلفة من الفتيات يتراوح أعمارهن بين ١٨ ، ٣٠ سنة وأمكن بدراسة نتائج الاستفتاء معرفة العوامل ذات الأثر الفعال في الصحة النفسية للفتاة العربية ومنها نرى أن ظروف فترة الانتقال التي تعيش فيها الفتاة في الوقت الحالي ليست أفضل الظروف لتحقيق الاستقرار المنشود .

وأخيراً أحب أن أشير إلى أن بعض الأبحاث التي يضمها هذا الكتاب لم يسبق نشره والبعض الآخر سبق نشره في بعض المجلات العلمية ولكن بصورة أخرى .

رمزية الغريب

أكتوبر سنة ١٩٦٠

البحث الأول

التحصيل في اختبارات الذكاء
وعلاقته بالتعلم

الفصل الأول

التحصيل في اختبارات الذكاء وعلاقته بالتعلم

لقد كان الذكاء والاستعدادات العقلية من موضوعات علم النفس التي كثرت فيها الأبحاث ، كما نشطت حركة قياس الذكاء بطريقه عملية منذ بداية القرن العشرين حين أخرج بينيه وسيمون Simon ، Binet أول اختبار للذكاء بالمعنى المفهوم في الوقت الحالي ، وقد اهتم العلماء بعمل اختبارات مبنية على تحليل دقيق للاستعدادات العقلية وعنوا بتقنيها بحيث أمكن الحصول على اختبارات لقياس الذكاء تمتاز بدرجة كبيرة من الصدق والثبات لم تتوفر في قياس الاستعدادات العقلية والمزاجية الأخرى ، وقد استطاعوا عمل معايير عقلية حولت بعد ذلك إلى نسبة عقلية ثابتة بالنسبة للفرد الواحد .

وقد أكد بعض علماء النفس أن هذه النسبة ثابتة ولا تتغير ، وذلك لأن اختبارات الذكاء تقيس الاستعداد الفطري غير المتعلم .

على أنه في السنوات الأخيرة عملت أبحاث متعددة عن التحصيل في اختبارات الذكاء إذا ما أعيد الاختبار أكثر من مرة ، وتناولت الأبحاث مجموعات من الأفراد في أعمار مختلفة وفي مراحل دراسية متباينة وعلى الأخص المرحلة الجامعية ، واختبروا وأعيد اختبارهم على سنوات متتالية ، فحدث أن زاد تحصيلهم في كل مرة عن المرة التي تسبقها ، وكان للزيادة في كثير من هذه الأبحاث دلالة إحصائية لا يستهان بها . وقد كان لهؤلاء العلماء محاولات متعددة لتفسير هذه الزيادة في التحصيل ، وسأذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض هذه

الأبحاث . فمثلا في بحث قام به^(١) Vernon وجد أن السبب في زيادة درجات الفرد في المرة الثانية عن المرة الأولى هو زيادة خبرته بموافق الاختبار أو ما اسماه Intelligence test sophistication أما كاثلين واتز^(٢) K. P. Watts فقد قامت ببحث على تلميذات المدرسة الثانوية بين سن ١١-١٨ في المدة من (١٩٤٨ — ١٩٥٤) واختبرت التلميذات في سن الحادية عشرة أى عند بدء التحاقهم بالمدرسة ، ثم أعادت الاختبار سبع مرات على فترات بين كل فترة وأخرى سنة دراسية ، وبدراسة النتائج وجدت أنه قد حدثت زيادة مطردة في تحصيل التلميذات في كل مرة من مرات الاختبار وأن هذا التقدم كان واضحا حتى في المرة الثامنة ، وقد فسرت هذه الزيادة بأنها ناتجة عن أثر التمرين مشتركا مع أثر السن ، على أنها تقول إنها درست أثر السن وحده كما درست أثر التدريب أو المران وحده ، ووجدت أن أثر المران على إجراء الاختبار يفوق أثر السن ، ولذلك استنتجت أن التدريب أو المران هو المسئول أساسيا عن التقدم الظاهر في التحصيل .

أما في البحث الذي قام به كل من توتزر^(٣) Tozer ، لاروود Larwood فقد درسا التغيير في التحصيل في اختبارات الذكاء لمجموعة من طلبة الجامعة في بداية حياتهم الجامعية مع متابعتهم لدراسات مختلفة بعضها أدبية وبعضها علمية ، وأعادوا اختبارهم في نهاية دراستهم الجامعية فتبين أن قد حدث تقدم ملحوظ في

(1) Vernon, P. E. (1938) Intelligence. Test Sophistication. Brit. J. Ed. Psych. vol 8. p. 237 ff.

(2) Watts, K. P. (1958) Intelligence test performance from 11 to 18 : A Study of Grammar School Girls. B. J. Ed. Psych. Vol 28 p. 112 f.

(3) Tozer, A. H. D, & Larwood, H. J. C. " The changes in intelligence test score of students between the begining and end of their University course" Brit. J. Ed. Psych. Vo 28. p. 120 f.

التحصيل ، وبعد مناقشات طويلة رجحاً أن تكون هذه الزيادة في التحصيل راجعة إلى أثر المراتب والتدريب على الاختبار بعد إعادته .

على أنهما تعرضا لمناقشة ما أسفر عنه بحثهما واستمعنا في ذلك ببعض الأبحاث .
المماثلة ، بعضها تتفق معها في النتائج مثل أبحاث ثورنديك الذي يميل إلى القول بأنه لا أثر لنوع الدراسة الجامعية على التحصيل وإلى التقليل من أهمية ما يحدث من زيادة ، وبعضها لا تتفق مع نتائجها مثل أبحاث^(١) Wright ، و^(٢) Flory وغيرهما من الباحثين في أمريكا ممن يقولون أن هناك تقدماً مطرداً في التحصيل في اختبارات الذكاء في سنوات الدراسة الجامعية يوحى باطراد نمو هذا الاستعداد العقلي في هذه المرحلة ، وفي ذلك يقول هارتمان Hartmann^(٣) « إذا لم تكن الاختبارات المستعملة خادعة وإذا لم توجد أخطاء خطيرة في عملية ازدواج المقياس العقلي (مثل أثر المراتب البسيط وألفة الطالب للاختبار) فإنه من الصعب أن نتجنب النتيجة الواضحة وهي أنه تحدث إضافات بسيطة ولكنها ذات دلالة إحصائية في التركيب العقلي الأساسي للفرد بعد دخول الجامعة . »

هذا وقد استبعد كل من توتزر ، لاروود هذا التعليل وذكر أن نتائج بحثهما لم تسفر عن أي نوع من التقدم يمكن أن يعزى إليه إطراد نمو الاستعداد العقلي والقدرة على التفكير كنتيجة للدراسة الجامعية نفسها والتي تحتم استعمال التفكير وتنشط الاستعداد العقلي وإلا لاختلاف تحصيل الطلاب المفحوصين واختلفت نتائجهم باختلاف نوع الدراسة الجامعية ومدى ما بها من أعمال للعقل والتفكير ، كما لم

(1) Wright, M. B. (1931) "The development of mental ability at the college — adult level". J. Ed. Psych. Vol. 22. p. 610.

(2) Flory C. D. (1940) "The intellectual growth of college students" J. Ed. Resh. Vol. 33. p. 443.

(3) Hartmann, G. W. (1941) "Educational psychology". New York. American book company.

تسفر عنه نتائج بحث قامت به كاثلين^(١) وتر على مجموعة من طلبة الجامعة ممن يدرسون الرياضيات وغيرها فاختبرتهم في بداية المرحلة وأعادوا الاختبار بعد سنة من الدراسة الجامعية ووجدت أن تحصيل طلبة الرياضة وإن كان أعلى قليلاً إلا أن الفرق في التحصيل لم يكن له دلالة احصائية ولهذا اعتبر الفرق كأن لم يكن .

هذه أمثلة بسيطة لبعض الأبحاث التي تناولت إطارا تقدم التحصيل في اختبارات الذكاء أو بعبارة أخرى تغيره إذا ما أعيد الاختبار على نفس المجموعة على فترات متقاربة أو متباعدة ، وقد اكتفينا بهذه الأمثلة لأن معظم الأبحاث لم تخرج عما فات .

والحق إن هذا الموضوع عظيم الأهمية لارتباطه بموضوع حيوى ، ونحن إذا تأملنا قليلاً في أسباب هذه الزيادة لوجدنا أن سببها قد يكون احتمال أو أكثر من الاحتمالات الآتية .-

(١) قد يكون سبب إطارا التقدم في التحصيل في اختبارات الذكاء إذا ما أعيد الاختبار ، هو انتقال أثر التدريب وإفادة المختبرين بمخبرتهم السابقة في الاختبار ، أو بعبارة أخرى تدريبهم على الاختبار ، وهو الرأى الذى رجحه معظم الباحثين مثل فرنون Vernon ، Peel ، ييل ، واتز Watts ، Wright الخ . وهذا الاحتمال مقبولا إلى درجة كبيرة .

على أننا ندسائل ما هى حدود التدريب هنا ؟ لقد ثبت بالبحث أن أثر التدريب لا يختلف إذا أعيد الاختبار بعد أسبوعين عند إذا أعيد بعد سنة فهل هذا صحيح ؟ اليس لعامل النسيان أى أثر ؟

(ب) الاحتمال الثانى هو مجرد أثر عامل الألفة فتعود المختبر على الاختبار يجعله يقبل عليه فى المرة التالية إقبالا أفضل بعد أن ألف الموقف وزالت رهبته والعوامل المعطلة أو المشتتة Halo effect مثل الخوف من أن ينزل مستوى الفرد العقلى كما يقيسه الاختبار عن المستوى الذى يقدره لنفسه أو يقدره له زملاؤه الخ

(1) Watts, K. P. (1954) "The effect of a University training in Mathematics on scores in an intelligence test B. J. Ed. Psych. Vol 24 p. 52.

على أن هذا الاحتمال وإن كان يمكن أن يكون سببا في التقدم في المرة الثانية إلا أنه من الصعب أن تفسر به الزيادة كلما أعيد الاختبار حتى إلى المرة الثامنة أو السابعة كما هو الحال في بحث K.Watts كاثلين وترسنة ١٩٥٣.

(ح) هذا وقد يكون للسبب أثر على التحصيل في اختبارات الذكاء فيطرد التقدم تبعا لاطراد النمو العقلي حتى سن أكثر تأخرا من المتفق عليه من معظم العلماء ، ولذلك نجد هذا النمو يستمر حتى في سنى الدراسة الجامعية (سن ٢٢ - ٢٣)

(د) الاحتمال الرابع ويتعلق بأثر التعلم على التحصيل وهو الاحتمال الذى يأبى قبوله كثير من علماء النفس الانجليز بينما يقبله كثير من علماء النفس الأمريكيين ، هل صحيح أن للتعلم أثر على التحصيل في اختبارات الذكاء؟ أم أن العلماء قد نجحوا في استبعاد هذا العامل وصمموا اختبارات تقيس القدرة العقلية الخ. التى لا أثر للتعلم عليها اطلاقا؟ أليس من الممكن أن تكون الزيادة الملحوظة في التحصيل في اختبارات الذكاء إذا ما أعيدت على نفس المجموعة في بداية المرحلة الجامعية ونهايتها ناتجة عن أثر عامل خبري أدى إلى اتساع أفق الحياة العقلية باطراد التعلم وبسبب ما يترتب عليه التعليم الجامعي من أعمال العقل ، والتفكير والتفكير في استخدام الرموز والمعنويات على نطاق أوسع ؟

اننا نعتزف بأن اتصال الخبرة واتساعها يؤدي إلى نمو الشخصية وتكاملها ولا يشك اثنين في أن المتعلم وعلى الأخص تعليما عاليا انضج وأكثر نمواً من الأمي قليل الخبرة ، فهل للتعلم أثر على التحصيل في اختبارات الذكاء حتى ولو كانت هذه الاختبارات عملية لا تستخدم اللغة ولا الورقة والقلم ؟

إن علماء النفس الذين درسوا الذكاء يتفقون على أن الذكاء ينمو على بعدين ، البعد القطري أو البعد الرأسى ، والبعد الخبرى أو البعد الأفقى وإن هناك علاقة وثيقة بين نمو البعد الخبرى أى المكتسب وتفتح الاستعدادات القطرية

أو البعد الرأسي . فهل يتبع ذلك أن يزداد التحصيل في اختبارات الذكاء بازدياد الخبرة ؟ وهل يتبع ذلك أن يكون الأمي الذي لم يسبق له التعامل بالرموز اللغوية والذي حالت أميته بينه وبين عدد لا حصر له من التجارب والخبرات أقل تحصيلاً في اختبارات الذكاء من زميل متعلم له نفس استعداداته ؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة من الصعوبة بمكان ، ولا بد للإجابة عنها من عمل أبحاث متعددة عن هذه الناحية يستبعد فيها أثر السن وأثر التدريب والألفة ولهذا لا بد من بحث هذا الموضوع من زاوية أخرى وتصميم تجارب تستبعد أثر التدريب أو المراتب ، فلا تختار مجموعة واحدة ويجرى عليها اختبار مرات متتالية . والحق لقد بدأت أشك في أن أثر التعلم على التحصيل في اختبارات الذكاء ربما يكون أكبر مما نظن بعد أن لاحظت فعلاً أن تحصيل الأميين في اختبارات الذكاء العملية أضعف بكثير من تحصيل من كان لهم الحظ في التعلم مهما كان تعلمهم بسيطاً ، ففي^(١) بحث قمت به لتحليل القدرة العملية وبيان علاقتها بالاستعدادات العقلية الأخرى ، اخترت عينات من قطاعات مختلفة من تلاميذ المدارس الثانوية بنينا وبناتاً ، وأجريت عليها عدة اختبارات ذكاء بعضها عملي وبعضها لغوي والبعض الآخر غير لغوي ، كما أن بعضها كان يقيس المهارة اليدوية ، وقد اخترت عينة أخرى من الأميين الذين يعملون أعمالاً مختلفة منها خدمة المنازل والمدارس وبعض الصناعات البسيطة ، وأجريت عليها ستة اختبارات عملية بعضها ذكاء وهي مجموعة الاختبارات العملية عمل W. P. Alexander وهي :

(أ) اختبار التمرير أو الإزاحة Passalong

(ب) اختبار تصميم المكعبات Kohn's Block design

(ج) اختبار تركيب المكعبات Cube Construction

(1) Ramzia El-Gareeb. (1949) "Factorial Analysis of Practical Ability and Its Relation to Other Intellectual Abilities and Personality Traits." (Ph. D. Thesis).

كما أجريت عليها مجموعة اختبارات كوكس Cox للمهارة اليدوية وعددها ثلاثة .

و بدراسة نتائج الاختبارات لاحظت أن متوسط تحصيل الأميين يقل كثيرا عن متوسط تحصيل تلاميذ المدارس خصوصا في اختبار تصميم المكعبات وكان الفرق بين المتوسطين له دلالة احصائية كبيرة .

كذلك لاحظت أن الأميين القرويين كان تحصيلهم في اختبارات الذكاء عموما أقل من تحصيل التلاميذ وقد ظهر سوء التحصيل بصفة واضحة جدا في اختبار تصميم المكعبات، إذ لم يستطيع بعضهم أن يحل من بنود الاختبار إلا البند الأول والثاني ، ولعل هذا ناتجا من أن هذا الاختبار يحتاج إلى فاحية فنية وخبرة خاصة تنقص البيئات الريفية .

على أنه لما كان موضوع البحث إذ ذاك لا يستدعي تناول هذه الناحية بالتفصيل ولما كانت العينة صغيرة بحكم طبيعة العينات التي تجرى عليها الاختبارات العملية والتي يستغرق إجراؤها وقتا طويلا ، فلم أستطع أن اضغط على هذه النتائج وإن كانت جعلتني أفكر ، هل صحيح أن اختبارات الذكاء تقيس استعدادا فطريا لا يتأثر مطلقا بالتعليم ؟ إن أبسط درجة من التعليم وهي مجرد معرفة القراءة والكتابة معناها تعامل العقل مع الرموز اللغوية وفتح آفاق جديدة أمام الفرد ، فهل لهذا التعامل مع الرموز أثر على تفتح استعداداته العقلية ؟ وهل هذا الأثر يظهر في تحصيل الأمي وغير الأمي في اختبارات الذكاء حتى ولو كانت هذه الاختبارات عملية ؟ .

للإجابة عن هذه الأسئلة رأيت أن أقوم بسلسلة أبحاث لدراسة هذه الناحية منها البحث الحالي على أن أتبعه بأبحاث أخرى أوسع وأعم .

البحث الحالي

اختيار العينات

العينة الأولى (أ) :

اخترت عينة عشوائية مكونة من ٢٣ شخصا من البالغين من الجنسين من الأميين الذين لم يكن لهم حظ في التعليم إطلاقا، فهم لا يعرفون القراءة والكتابة ولم يسبق لهم التعامل مع أى نوع من أنواع الرموز اللغوية المكتوبة ، ويقومون بأعمال بعضها لا تحتاج إلى مهارة، والبعض الآخر يحتاج إلى مهارات متوسطة ، فبعضهم خدام بالمدراس والبعض الآخر عمال في السباكة والنجارة الخ كما أن بعضهم فلاحون .

العينة الثانية (ب) :

عينة ضابطة Control - group مكونة من ٢٣ شخصا من البالغين من الجنسين من الذين حصلوا على حد أدنى للتعليم هو مجرد القراءة والكتابة ، وقليل جداً منهم من أتم الدراسة في المرحلة الأولى ، ولكي تكون هذه المجموعة أقرب ما يمكن من مجموعة التجربة عملت على أن اختارها من نفس المستوى الاجتماعى والاقتصادى الذى تعيش فيه المجموعة الأولى ، فهم يعملون نفس الأعمال التى يقوم بها أفراد المجموعة الأولى ويتقاضون نفس الأجور ، فمنهم من يعملون كفراشين أو سعاة بالمدراس كما أن بعضهم عمال ، ومعنى ذلك أنهم يتحركون فى نفس المجال الحيوى الذى يتحرك فيه أفراد مجموعة التجربة « أ » .

العينة الثالثة (ح) :

وتتكون من ٢٣ تلميذ وتلميذة ممن حصلوا على تعليم ثانوى ويعيشون فى مستوى اجتماعى اقتصادى متوسط .

الاختبارات المستخدمة .

لما كان الأميون لا يستطيعون الإجابة عن اختبارات الذكاء التى يستخدم فيها الورقة والقلم سواء كانت لفظية أو غير لفظية فقد اخترت مجموعة من الاختبارات العملية هى نفس الاختبارات التى أجريت على مجموعة الأميين فى البحث السابق^(١) وهى مجموعة W.P. Alexander وتتكون من الاختبارات الآتية :

١ - اختبار التمرير أو الإزاحة Passalong ويتكون من :

(أ) أربع صوانى خشبية قد دهن أحد طرفيها باللون الأزرق والثانى باللون الأحمر .

(ب) ١٣ كتلة أو قطعة خشبية ملونة جميعاً باللون الأزرق فيما عدا واحدة ملونة باللون الأحمر وهى تختلف فى الحجم كما يلى :

٨	قطع مربعة أطوالها	١ × ١ بوصة	عدد
٣	» مستطيلة »	١ × ٢	
٢	قطعة مربعة »	٢ × ٢	

(ح) ثمانية أشكال مرسومة على كروت لبيان الصورة النهائية للأشكال

المطلوبة فى الاختبارات .

هذا ويطلب من المختبر إزاحة القطع الخشبية فى الصينية حتى تماكى الأشكال المطلوبة فى كل بند من بنود الاختبار . ويلاحظ أن الاختبار يتدرج فى الصعوبة حتى يصل إلى مستوى الراشد المتفوق .

(١) أنظر هذا الكتاب ص ١٠ .

٢ - اختبار تصميم المكعبات koh block design :

الاختبار الثانى فى مجموعة الكسندر هو اختبار تصميم المكعبات وهو كما
استخدم فى هذا البحث عبارة عن :

عدد

(١) ١٦ مكعبا طول كل مكعب بوصة واحدة مكونة جميعها بنفس
الطريقة بحيث طلى أحد أوجه المكعب باللون الأحمر والثانى باللون الأزرق
والثالث بلون أبيض والرابع بلون أصفر ، ثم طلى الوجهين الباقيين بلونين أزرق
وأصفر ثم أحمر وأبيض .

عدد

(ب) ١٠ كروت بكل منها تصميم معين ، وهى تتدرج فى الصعوبة
والتعقيد فبعضها يحتاج فى تصميمه إلى ٤ كتل فقط وبعضها أكثر صعوبة
يحتاج إلى ٩ كتل والمجموعة الأخيرة يحتاج تصميمها جميع المكعبات
الستة عشر .

ويطلب من المخبر استخدام المكعبات فى تصميم الاشكال المتدرجة
فى الصعوبة والمرسومة على الكروت .

٣ - اختبار الثالث هو اختبار بناء المكعبات Cube Construction

ويشمل هذا الاختبار ثلاثة اختبارات ثانوية :

١ - المواد اللازمة للاختبار الأول مكون من كتلة خشبية أطوالها
 $3 \times 3 \times 1$ بوصة وقد طليت جوانبها بلون أحمر وترك الوجهان العلوى
والسفلى دون طلاء .

عدد

ومع هذه الكتلة وجدت ٩ مكعبات طلى بعض جوانبها بلون أحمر بطريقة
يمكن معها تكوين الكتلة السابقة باستخدام هذه المكعبات .

٢ - الاختبار الثانوى الثانى ويتكون من كتلة مائلة $3 \times 3 \times 1$ بوصة

وقد طلى باللون الأحمر ليس فقط الجوانب الأربعة وإنما الوجه العلوى أيضا .

عدد

ومع هذه الكتلة توجد ٩ مكعبات طلي بعض جوانبها بلون أحمر
بطريقة يمكن معها تكوين الكتلة رقم ٢

٣ — أما الاختبار الثانوى الثالث عبارة عن مكعب غير مطلى أبعاده
 $2 \times 2 \times 2$ بوصة .

عدد

ومع هذه الكتلة ٨ مكعبات طليت ثلاثة جوانب منها باللون الأحمر
ويمكن وضعها فوق بعضها بوضع خاص بحيث تكون الكتلة الخشبية غير
المدهونة السابقة .

ويطلب من المختبر فى كل اختبار واستخدام المكعبات فى تصميم كل
كتلة من الكتل الثلاث .

المعالجة الاحصائية لنتائج الاختبارات

بعد إجراء الاختبارات لاحظت أن تحصيل الأميين كان أضعف كثيراً
فى الاختبارات الثلاثة عن تحصيل المجموعتين الضابطتين ويليهم تحصيل المجموعة
الضابطة « ب » وهى المجموعة المتناسقة مع مجموعة التجربة كما سبق أن ذكرنا
ولكنها تختلف عنها فى أنها قد حصلت على قدر من التعليم . أما المجموعة
« ح » فهى مجموعة ضابطة ثانية ولكنها غير متناسقة مع المجموعتين السابقتين
فى السن وفى المستوى الاجتماعى الاقتصادى كما سبق أن ذكرنا ، كما أن أفرادها
قد حصلوا على قدر كبير من التعلم هو نهاية المرحلة الثانوية ، وقد راعينا أن
يكون اختيارهم عشوائياً بقدر الإمكان من عدد كبير من تلاميذ وتلميذات
(٢٠ — علم النفس)

المدرسة الثانوية حتى تكون العينة ممثلة بقدر المستطاع وإن كان من الجائز أن تتأثر بنوع من الاختيار إذا قورنت بالعينتين السابقتين ، وكان الغرض من اختيارها أن تتاح لنا فرصة أخرى لمقارنة مجموعة التجربة « ا » بمجموعة أخرى قد حصلت على قدر أكبر من التعليم .

ولمعرفة إلى أى حد يمكن أن نقول أن مجموعة التجربة تتسق أو تختلف في التحصيل عن المجموعتين الضابطين استخدمنا طريقتين إحصائيتين للمقارنة بينهما ومعرفة مدى الدلالة الإحصائية لما قد يوجد بينهما من فروق في التحصيل .

الطريقة الأولى :

وهي دراسة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط مجموعة التجربة « ا » والمجموعة الضابطة « ب » وذلك بحساب القيمة التائية لهذا الفرق (T. Test) وبالرجوع إلى جداول فيشر الرياضية نستطيع أن نعرف مقدار الثقة في هذا الفرق بعد الحصول على قيمة « P. » .

الطريقة الثانية :

وهي تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة في كل اختبار من الاختبارات الثلاثة السابق الإشارة إليها لمعرفة إلى أى مدى يمكن أن نقول أن المجموعات تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً في التحصيل يمكن الوثوق به إحصائياً، ويكون ذلك بعد حساب النسبة الفائية للتباين في كل اختبار والرجوع إلى جداول فيشر الإحصائية لمعرفة درجة الثقة في هذا التباين .

الطريقة الأولى - الفروق بين المتوسطات ودولورها :

لقد قصرت دراستي الإحصائية في هذه الطريقة على تحصيل مجموعة التجربة « ا »

والمجموعة الضابطة « ب » لأنها المجموعتان المتجانستان . وبعد أن يثبت أن هناك دلالة إحصائية توحى بقدر كبير من الثقة في الفرق في التحصيل بين المجموعتين كان من الواضح توفر هذه الثقة في الفروق بين المجموعة « ا » والمجموعة « ب » ولما كان عدد الأفراد في كل مجموعة قليل إذ أنه ٢٣ فرداً لهذا فقد استخدمنا المعادلة الآتية في حساب قيمة « ت » .

$$\frac{\frac{\sum x^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{n^2}}{1 - \frac{1}{n}} + \frac{\frac{\sum x^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{n^2}}{1 - \frac{1}{n}} \sqrt{V} = \sigma (r_1 - r_2)$$

$$\frac{\frac{2^2 \times 1^2}{2^2 + 1^2} \sqrt{V} \times \frac{1^2 - 2^2}{(1^2 - 2^2) \sigma} = T$$

البيانات الإحصائية للفرق بين تحصيل مجموعة التجربة (ا) والمجموعة

الضابطة (ب) في اختبار الارتباط Passalong

$$\left. \begin{array}{l} 35 = 1 \text{ مجموعة التجربة} \\ 4413 = \text{المجموعة الضابطة} \end{array} \right\} \text{التوسط}$$

$$913 = \text{الفرق بين التوسطين}$$

$$\sigma (r_1 - r_2) = \text{الانحراف المعياري للفرق بين التوسطين}$$

$$= \text{مجموع المربعات} \quad 25$$

$$= \text{عدد الأفراد في مجموعة التجربة} \quad 15$$

$$= \text{عدد الأفراد في المجموعة الضابطة} \quad 25$$

$$\sigma_f (12-22) = 12782$$

$$T = 27485$$

$$P = 0.1$$

ومن هذه النتيجة نستنتج أن الفرق في التحصيل بين مجموعة التجربة (أ) والمجموعة الضابطة (ب) فرق جوهري وأن الثقة في دلالة هذا الفرق الإحصائي ٩٩ ٪ بينما لا يزيد احتمال الشك في النتيجة أو فعل الصدفة عن ١ ٪ .

الدلالة الإحصائية للفرق بين تحصيل مجموعة التجربة (أ) والمجموعة الضابطة (ب) في اختبار تصميم المكعبات

$$\left. \begin{array}{l} \text{مجموعة التجربة أ} = 12722 \\ \text{المجموعة الضابطة ب} = 19722 \end{array} \right\} \text{المتوسط}$$

$$V = \text{الفرق بين المتوسطين}$$

$$\sigma_f (12-22) = 9791$$

$$T = 27471$$

$$P \text{ أقل من } 0.2 \text{ أى بين } 0.1, 0.2$$

ومن قيمة « أ » نتبين أن الفرق بين تحصيل مجموعة التجربة « أ » والمجموعة الضابطة « ب » فرق جوهري وأن احتمال الثقة فيه تتراوح بين ٩٩ ٪ ، ١٨ ٪ .
بينما احتمال الخطأ الراجع إلى الصدفة لا يزيد عن ٢ ٪ .

الدلالة الإحصائية للفرق بين تحصيل مجموعة التجربة « أ » والمجموعة الضابطة « ب » في اختبار تركيب المكعبات .

$$\left. \begin{array}{l} \text{مجموعة التجربة « أ »} = ٦٦٢٢ \\ \text{المجموعة الضابطة « ب »} = ٧٧٤٧ \end{array} \right\} \text{المتوسط}$$

$$\text{الفرق بين المتوسطين} = ١١٢٥$$

$$\sigma (٢٢ - ١٢) = ١٧٨٠$$

$$\text{« T »} = ٢٢٠$$

$$\text{« P »} = ٠.٣$$

نستنتج من قيمة « P » أن الفرق في تحصيل مجموعة التجربة « أ » والمجموعة الضابطة « ب » فرق جوهري وأن احتمال الثقة في هذا الفرق ٩٧٪ بينما لا يزيد احتمال فعل الصدفة في هذا التحصيل عن ٣٪.

والطريقة الثانية التي اتبعت في دراسة أهمية الفرق بين مجموعة التجربة « أ » والمجموعتين الضابطتين هي طريقة تحليل التباين ، وهناك طرق متعددة لحساب التباين وتحليله وقد استخدمنا إحدى هذه الطرق .

حساب التباين في التحصيل في اختبار الزامه :

حاولنا أولاً أن نحسب التباين أو مجموع المربعات داخل المجموعات
وإستخدمنا في ذلك المعادلة الآتية :-

مجموع المربعات داخل المجموعات .

$$= \sum_{i=1}^n x_i^2 - \frac{(\sum_{i=1}^n x_i)^2}{n}$$

علما بأن :

$$ع^2 س = متوسط مجموع المربعات - مربع المتوسط$$

$$س = المتوسط$$

مجموع المربعات بين المجموعات أو التباين بين المجموعات استخدمت
المعادلة الآتية : -

$$ن س (م - م س)^2 + ن ص (م - م ص)^2 + ن هـ (م - م هـ)^2$$

وذلك علما بأن .

$$م = \frac{\text{المتوسط الوزني أو الأعظم}}{\text{مجموع الدرجات في المجموعات الثلاث}}$$

$$م = \text{المتوسط الحسابي لكل مجموعة}$$

وفيما يلي جدول رقم ١ بخلاصة العمليات الحسابية السابقة :

موضوع التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	نسبة التباين أو النسبة الفائية
داخل المجموعات	١٣٢٤٦٦٢	٦٦	٢٠٠٧١	١٠٦١
بين المجموعات	٤٢٥٩٩١	٢	٢١٢٩٩٥	٩٩ % ثقة
				١ % صدقة

و بالرجوع إلى جداول فيشر نجد أن الفروق القائمة بين المجموعات الثلاث

السابقة في التحصيل في اختبار الإزاحة Passalong فروق جوهرية لها دلالاتها الإحصائية ، ولا يمكن أن تعزى لعامل الصدفة إذ أن احتمال الثقة في صدق التباين ٩٩٪ بينما احتمال الصدفة بسبب هذه الفروق لا يزيد عن ١٪ .

حساب التباين في التحصيل في اختبار تصميم المكعبات

بنفس الطريقة السابقة حسبنا التباين داخل المجموعات وبين المجموعات في التحصيل في اختبار تصحيح المكعبات ، وفيما يلي جدول (رقم ٢) لبيان هذا التباين:

موضوع التباين	مجموع المربعات	متوسط التباين أو التباين التقديري	نسبة التباين أو النسبة الفائية
داخل المجموعات	١٣٢٤٣ر٤	٢٠٠ر٦٥	٣٢ر٢٣ P ٩٩ ٪ ثقة
بين المجموعات	١٢٩٥٣ر٣٧	٦٤٧٦ر٦٨	٢

وبالرجوع إلى جدول فيشر لإثبات دلالة التباين الإحصائية نجد أن الفروق القائمة بين هذه المجموعات الثلاث في اختيار تصميم المكعبات فروق جوهرية ولها دلالاتها الإحصائية وإن الثقة في صحة هذه الفروق ٩٩٪ .

$$P = ١ \text{ ٪ صدقة } ٩٩ \text{ ٪ ثقة}$$

حساب التباين في التحصيل في اختبار تركيب المكعبات .
بنفس الطريقة السابقة حسبنا التباين داخل المجموعات الثلاث وبينها في
اختبار تركيب المكعبات وفيما يلي الجدول رقم ٣ لبيان هذا التباين :

موضوع التباين	مجموع المربعات	$\frac{\sum x^2}{n}$	متوسط التباين أو التباين التقديري	نسبة التباين أو النسبة الفائية
داخل المجموعات	١٦٢٢٩٩٥	٦٦	٢٤٥٩٠	٤٣٣ P
بين المجموعات	٢١٢٣٢٥	٢	١٠٦٦٦٢	بين ٩٩،٩٥٪ ثقة

وإذا ما رجعنا إلى جداول فيشر لإثبات دلالة التباين الإحصائية نجد أن
أن الفروق القائمة بين هذه المجموعات الثلاث في اختبار تركيب المكعبات فروق
جوهرية ولها دلالتها الإحصائية وإن الثقة في صحة هذه النتائج هي ٩٥٪ . بينما
لا يزيد تأثيرها عامل الصدقة عن ٥٪ .

مناقشة النتائج الإحصائية

يتضح لنا من الدراسة الإحصائية السابقة أن هناك فروق جوهرية بين
تحصيل مجموعة التجربة وبين تحصيل المجموعة الضابطة في اختبارات الذكاء
العملية الثلاثة ، وقد ظهرت دلالة هذه الفروق واضحة على حسب مقياس « T »
للفرق بين المتوسطين وكانت الثقة في صحة هذه الفروق تتراوح بين ٩٨ ، ٩٩٪
كما ثبتت هذه الفروق من تحليل التباين بين المجموعات حيث تراوحت درجة الثقة
بين ٩٨ ، ٩٥٪ فما هي أسباب هذه الفروق ؟

هل يمكن أن نرجعها إلى اختلاف المجموعتين أساساً في الاستعداد العقلي بمعنى أن 'عينة التجربة' كانت بطبيعتها أقل في المستوى العقلي من العينة الضابطة وأنها لا تمثل العينة الأصلية للأميين في الإقليم الجنوبي من الجمهورية المتحدة ؟ إننى أستبعد هذا الفرض لأننى راعيت في اختيار عينة التجربة أن أستبعد العوامل التى يمكن أن تبعدها عن العينة العشوائية الأصلية ، وللتأكد من ذلك قارنت نتائجها في الاختبارات الثلاثة العملية بنتائج عينة أخرى من الأميين تنطبق عليها كل ظروف وشروط العينة الحالية وهى العينة التى سبق أن أثرت إليها في هذا البحث وكانت سبباً في أن أعمل على دراسة وبحث أثر التعلم على التحصيل في الاختبارات ، ولما كانت العيتان متقاربتان إلى حد كبير في المتوسط والوسيط ، كما تتقاربان في الانحراف المعياري ، كان من الطبيعي أن نحكم على عينة التجربة بأنها لا تختلف عن العينة الأصلية حيث توزيع الذكاء يتبع المنحنى الإعتدالى .

هذا فضلاً عن أن تناسق مجموعة التجربة مع المجموعة الضابطة في المستوى الاجتماعى الاقتصادى وفي نوع العمل الذى يؤديه أفرادها ، يجعلنا نرجح عدم تفوق المجموعة الضابطة المتعلمة على مجموعة التجربة ، نظراً لوجود علاقة موجبة بين نوع العمل الذى يؤديه الفرد ويتخذ منه مهنة أو حرفة وبين الاستعداد العقلي وهذا يتفق مع أبحاث بيرت الذى وضع للمهن والحرف المختلفة مستويات عقلية مقابلة لها في المجتمع الإنجليزي .

ونستخلص من ذلك أن الفرق في التحصيل في اختبارات الذكاء السابقة لا يرجع إلى اختلاف أفراد العيتين : عينة التجربة والعينة الضابطة في الاستعداد العقلي .

وهنا نتساءل هل يمكن أن يكون عامل السن مسئولاً عن هذه الفروق

بين العينتين ؟ الجواب عن ذلك بالنفي أيضاً لأن أفراد المجموعتين من البالغين وليس للسن أثر على تحصيل البالغين في الذكاء .

وأخيراً نقول أن التدريب أو الألفة لا يمكن أن يعلل لنا أسباب التباين بين المجموعتين في التحصيل إذ أن هذا التدريب يلعب دوراً معروفاً إذا أجريت التجربة على عينة ما في وقت معين وأعيد اختبارها بعد فترة أخرى طويلة كانت أم قصيرة .

بقى علينا أن نتكلم عن عامل أخير إلا وهو أثر تعلم القراءة والكتابة على التحصيل في اختبارات الذكاء ، وهو العامل الذي لا تعترف به كثير من الأبحاث التي أجريت على التحصيل في اختبارات الذكاء .

لقد سبق أن ذكرنا أننا حين اخترنا عينة التجربة (أ) والعينة الضابطة (ب) ثبتنا كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في التحصيل مثل السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ونوع العمل الذي يحترفونه . وبقي عامل واحد فقط اختلفت فيه المجموعتان إلا وهو عامل التعلم فقد كان أفراد المجموعة (أ) من الأميين الذين لم يسبق لهم إطلاقاً التعامل مع الرموز اللغوية بينما حصل أفراد المجموعة الضابطة (ب) على قدر ضئيل من التعليم يمكنهم من القراءة والكتابة بسهولة ، فهل نستطيع أن نقول أن هذا العامل قد يكون هو المسئول عن الفروق الجوهرية في التحصيل في اختبارات الذكاء السابقة ؟ علماً بأن الاختبارات التي استخدمت في هذا البحث اختبارات عملية لا تستخدم فيها الرموز اللغوية ولا أي نوع من الرموز المكتوبة أو التي تستعين بالورقة والقلم ؟

اننى أميل إلى الأخذ بهذا الاحتمال الأخير بعد أن درست نتائج تحصيل الأميين وقارنته بتحصيل من حصل على قسط من التعلم ليس فقط في البحث

الحالى بل فى بحث^(١) سابق أشرت إليه فى هذا البحث ، وكذلك بعد أن قمت بنفسى بإجراء الاختبارات العملية الثلاثة على أفراد المجموعتين ولاحظت طريقة معالجة كل من الأمى وغير الأمى لمشكلات الاختبار ، وكيف أنه كثيراً ما كان يقف مكتوف اليدين أمام بعض المشكلات البسيطة خصوصاً إذا كانت تتطلب إدراك علاقة معقدة نوعاً .

وأخيراً لابد أن يكون القارئ قد لاحظ عدم إشارتى حتى الآن إلى المجموعة الضابطة الثالثة (ح) والواقع أننى قصدت ذلك ، لأن هذه المجموعة مكونة من ثلاثة وعشرين تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الفرق النهائية للمدرسة الثانوية (سنة رابعة وخامسة) . ولهذا فهى كمجموعة ضابطة مشوبة بنوع من الاختيار الذى يلاحظ فى تلاميذ الفرق النهائية للتعليم الثانوى العام ، الأمر الذى يجعل تحصيلهم فى اختبارات الذكاء أعلى من تحصيل أية مجموعة عشوائية ، ولهذا لم استغرب أن رأيت أن متوسط تحصيلهم فى بعض الاختبارات السابقة كان أكثر من ضعف متوسط تحصيل الأميين ، كما كانت الفروق بينهم وبين أفراد المجموعة الضابطة (ب) واضحة ولا يمكن تجاهلها .

وكان الغرض من اختيار هذه المجموعة هو مجرد مقارنة تحصيل مجموعة الأميين بمجموعة أخرى مساوية لها فى العدد ممن حصلوا على تعليم أرقى ، لبيان إلى أى حد تنسق نتائج المقارنة مع الغرض الاساسى الذى نريد بحثه إلا وهو أثر التعلم على الذكاء .

والخلاصة ان الامية وعدم التعامل مع الرموز اللغوية يؤثر على التحصيل فى اختبارات الذكاء وبالتالى على تفتح الاستعدادات العقلية ، ولذا كانت حاجتنا ماسة إلى نحو الامية حتى لا تضيق نسبة كبيرة من الثروة العقلية القومية وأرى أن تستمر الجهود فى متابعة البحث فى هذه الناحية لنعرف مدى هذا التأثير وعمقه .

(1) Ramzia El-Ghareib. "Factorial Analysis of Practical Ability (1949).

البحث الثاني

الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة

الفصل الثاني

الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة

تعنى الدولة في الجمهورية العربية المتحدة في الوقت الحاضر بتوزيع الكفايات المختلفة على مختلف المهن والحرف والصناعات ، وذلك بعد أن جندت عددا كبيرا من الموظفين لحصر الكفايات المختلفة وأنشأت إدارات للتوجيه المهني في بعض الوزارات كما أنشأت إدارات للتدريب على كثير من المهن ، وأدرجت ميزانيات لا بأس بها للصرف على التدريب وجعله إدارة فعالة في تحسين الكفاية الإنتاجية كما وصفنا .

ولقد كانت وزارة التربية والتعليم في مقدمة الوزارات التي عنت بحناية خاصة بالتوجيه المهني لموظفيها وتوزيع كفاياتهم الفنية المتباينة على مختلف الوظائف التعليمية ، وكان لها في هذه النواحي جهود مشكورة . على أننا لا زلنا في مرحلة التجربة ، نبحث عن أفضل طرق التوجيه المهني في الوظائف التعليمية ، ذلك التوجيه الذي يحقق لنا الفوائد الأربع الآتية :

(أ) زيادة الكفاية الإنتاجية لكل موظف .

(ب) سعادة الموظفين سواء أ كانوا معلمين أم إداريين أم باحثين ، وبالتالي سعادة التلاميذ في مختلف مراحل التعليم .

(ج) توفير كثير من تقفات التدريب وقلة الجهد الذي يبذل

فيه نسبيا .

(د) قصر مدة التدريب حتى يتفق مع الإمكانيات المادية والفنية في الجمهورية العربية المتحدة .

ونحن إذا درسنا المهنة التعليمية دراسة تحليلية ، لوجدنا أنها ليست قاصرة على مهنة التدريس وحدها ، فهناك مهنة الإدارة مثلاً ثم مهنة البحث والتفتيش ، وكلاهما مهنتان لا تتوقفان كلية على مهنة التدريس فليس من الضروري أن يكون المعلم إدارياً فذاً أو باحثاً ماهراً .

لذلك كان من الضروري البحث عن طريقة سليمة لتوجيه كل فرد نحو المهنة الملائمة له ، ذلك أن الشخص الذي عنده الاستعداد والرغبة في مهنة تعليمية معينة يقبل عليها بكل ما أوتي من قوة ، ويكرس لها أكبر وقت ممكن دون أن يشعر في ذلك بأى إرهاق أو ملل .

كما أن المعلم الذى يحب مهنته يفيد منه تلاميذه ويقبلون عليه ويتوجهون إليه بمشاكلاتهم ، فيجدون فيه الصدر الرحب والوالد الرحيم . بعكس المعلم الذى ليس لديه ميل حقيقى إلى التدريس ، وإنما اتخذ من التعليم مهنته لأنه لم يجد غيرها يفتات منها هو وأولاده ، فيكون مجهوده مع تلاميذه محدوداً وغيرته على عمله قليلة ، وكثيراً ما تكون موهبته ضئيلة في هذه الناحية .

وما يقال عن المعلم يقال عن الذين يتولون المناصب الإدارية في المدرسة مثل الناظر والوكيل ، فإذا لم يكن عند هؤلاء استعداد لتولى هذه المناصب ضعفت الاداة الإدارية بالمدرسة وعجز الناظر عن أن يكون قائداً ورائداً ليس فقط للمعلمين بل لتلاميذ المدرسة أيضاً ، فتكثر منازعات المدرسين بعضهم مع البعض الآخر ويسوء الجو المدرسى العام الضرورى لحسن سير العمل بالمدرسة وكفاية الإنتاج ، ويقل إنتاج المعلمين والتلاميذ معاً ، كما يقل ميل الناظر إلى العمل

المدرس والبقاء بالمدرسة مدة تكفى لإشرافه على مختلف أنواع النشاط وتوجيهه ،
فيقضى معظم أوقاته خارجها متعملاً بمختلف العمل .

وخلاصة القول إنه يمكننا أن نقول أن كثيراً من عيوب مدارسنا سواء
في المدن أو في القرى ترجع في الواقع إلى عيوب الإدارة وضعفها .

كذلك تتوقف الكفاية الإنتاجية في الوظائف التي تعتمد على البحث
والدراسة مثل وظائف التفتيش ، على مالى الفرد من استعداد وخبرة ، وكما
يعلم أن وظيفة المفتش يجب ألا تكون قاصرة على عملية تقويم المعلمين فقط بل
يجب عليه أن يعمل على توجيه المعلمين قبل تقويمهم وتوجيههم نحو تطبيق طرق
التربية الحديثة أولاً بأول ، فضلاً عن مساعدتهم على التغلب على ما قد يصادفهم من
صعوبات في مواد تخصصهم في أثناء تدريسها ، كما أن عليه أن يطلع أولاً بأول
على أحدث بحوث طرق التدريس ونقلها إلى المعلمين وتعويدهم على اتباعها .
كل هذه المهام تتطلب من المفتش أن يكون باحثاً ومنقياً ولديه استعداد عقلي
وخبري لذلك وإلا كانت وظيفة التفتيش غير مجدية بل مضرّة .

هذا من ناحية الكفاية الإنتاجية أما من ناحية سعادة الأفراد في وظائفهم
فإن للتوجيه المهني الصحيح باعاً طويلاً . ذلك لأن سلامة الصحة النفسية للمعلم
والناظر والمفتش لا بد ستجد لها صدى على تلاميذ المدارس ، فالمدرس المتحمس أو
المعلم الذي إجتاز خبرات أدت إلى عدم إترانه الانفعالي مدرس لا يستطيع أن
يؤدي عمله على ما يرام ولا يمكن أن تتوقع منه أن يسعد أبناءنا الذين يتلقون
العلم على يديه لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، وقد ثبت ذلك من بعض الأبحاث التي
درست العلاقة بين تكيف المعلم وما يبديه تلاميذه من سلوك متكيف
وغير متكيف .

وما يقال عن الاستقرار الانفعالي للمعلم ينطبق أيضاً على الناظر ، فناظر

المدرسة الذى يجد فى الأعمال الإدارية عبثاً يثقل كاهله ولا يجد فى نفسه ميلاً أو رغبة فى أن يقوم بدور قائد الأسرة المدرسية ، ولأنه يشعر بمرارة عدم التكيف لمهنته بل للحياة ، ولذا فإنه لن يقود معلميه وتلاميذه إلى بر السعادة ، ولن يوفر لأسرة المدرسة الجو الذى يشعر فيه الجميع بالأمن والرضا .

ويجب ألا ننسى أن توفر الاستعداد العقلى والمزاجى أو الانفعالى للقيام بمهنة أو وظيفة معينة ليس كافياً وحده لإتقانها ، فلا بد من التدريب على القيام بهذه المهنة ومعرفة متطلباتها النظرية والعملية . وقد تنبّهت وزارة التربية والتعليم إلى أهمية التوجيه المهنى والتدريب ، وخطت فى سبيل تحقيق هذا الهدف خطوات لا بأس بها ، ويتم التوجيه المهنى للوظائف التعليمية على درجتين أو خطوتين : —

الدرجة الأولى : وقت اختيار معاهد المعلمين وكليات المعلمين طلبتها على أساس ما حصلوا عليه من درجات فى الشهادة الثانوية العامة ، والرغبة فى مهنة التدريس فضلاً عن اختبار شخصى يعمل المتقدمين إلى تلك الكليات والمعاهد حتى يختار من بين المتقدمين من يمتازون بسهولة التعبير عن النفس والتفكير العلمى والاتزان الإنفعالى الخ. وغيرها من صفات المزاج والشخصية اللازمة للإعداد العلمى والمهنى للمعلم .

الدرجة الثانية : حيث تلجأ وزارة التربية والتعليم إلى اختيار من يشغل وظائف المدرسين الأوائل والوكلاء والنظار والمنقشين ورؤساء الأقسام الخ. أو بعبارة أخرى حيث تلجأ الوزارة إلى شغل الوظائف التعليمية العليا بخلاف وظائف التدريس ، وهنا يبدأ التوجيه لختلف الوظائف التعليمية السابقة من نقطة واحدة من المعلم ، فعلى أساس الأقدمية والتقارير التى حصل عليها المعلم عن التدريس يختار

الناظر أو المفتش أو المدرس الأول وفي كثير من الأحيان ينقل الناظر من وظيفته الإدارية إلى وظيفة المفتش التي تعتمد أكثر على الاستعداد للبحث والدراسة الفنية العميقة ، كما ينقل المفتش من وظيفته في التفتيش إلى وظيفة إدارية دون التوقف ولو قليلاً لمعرفة الاستعدادات اللازمة لهذه الوظيفة أو تلك ومدى قدرة شاغلها واستعداداته للقيام بما تتطلبه خير قيام .

وكان من نتائج هذه السياسة أن كثرت شكاوى المعلمين عن المفتشين والنظار وأخذ هؤلاء الآخرون يلغون بأعباء انحطاط مستوى التلاميذ على المعلمين، وأصبحت النتائج التي تحصل عليها الدولة من التعليم العام بصفة خاصة لا تتفق مع ضخامة الجهود والأموال الطائلة التي تنفق عليه .

وقد حاولت وزارة التربية والتعليم في السنوات القليلة الأخيرة حل هذه المشكلة عن طريق التدريب ، فأنشئت إدارة ضخمة للتدريب قامت بمعاونة كلية التربية بتدريب من أختير من المعلمين ، على وظائف التفتيش والإدارة ، بعد أن حصل هؤلاء على بعثات داخلية في كلية التربية لمدة سنة . والحق إننا إذا درسنا طرق التوجيه للوظائف التعليمية في مصر لوجدنا أن الجمهورية العربية المتحدة قد خطت بالفعل خطوات واسعة نحو التوجيه الصحيح ولكننا مع ذلك نأخذ على هذا النظام المأخذ الآتية : —

١ — إن الخطوة الأولى في هذا التوجيه والتي تقوم بها كليات ومعاهد المعلمين لازالت غير دقيقة . ولا ترتكن في العادة على أساس علمي سليم ، وإنما يكتفى بما يبيده الطالب من مجرد رغبته في الالتحاق بهذه المعاهد ، وكثيراً ما تكون هذه الرغبة مستندة على أسس واعتبارات مادية بعيدة عن مهنة التدريس نفسها ، وتقوم هذه الكليات بعمل اختبار شخصي للمتقدمين ولكن هذا

الإختبار لا يعدو مقابلة شخصية بين المتقدمين وأعضاء هيئة التدريس بالكلية ولا تقوم على أسس علمية ، ولا يراعى فيها عادة القياس النفسى الدقيق ولذلك تكون نتائجها مشوبة بأخطاء المقاييس الذاتية ، وكانت الحاجة ماسة إلى دراسة سيكولوجية المقابلة « Psychology of the inter view » وعمل الأبحاث المختلفة لاستخدام اختبارات ومقاييس يمكن بها التنبؤ باستعداد المتقدم للاشتغال بمهنة التعليم .

٢ - إن الخطوة الثانية فى التوجيه للوظائف التعليمية والخاصة باختيار النظار والوكلاء والمفتشين تحتاج إلى مزيد من الدراسة ، ذلك لأن اختيار هذه الفئة قبل مرحلة التدريب يتم تبعا للأقدمية وتقارير المفتشين عن صلاحية المعلم للتدريس ولكننا يعلم أن الأقدمية يجب ألا تعتبر وحدها مؤهلا لوظائف الإدارة أو التفتيش ، هذا فضلا عن أن الاعتماد على تقارير المفتشين عن المدرس لا يقل خطورة عن الاعتماد على الأقدمية فى التدريس ، فليس من الضرورى أن يكون المعلم الممتاز ناظراً أو مفتشاً قديراً .

٣ - إن إرسال المعلمين للتدريب على وظائف الإدارة والتفتيش والبحث لمدة سنة دراسية كاملة يتفرغ فيها المعلم للدراسة معظمها دراسة نظرية أمر يحتاج إلى الدراسة أيضا ، ذلك لأن فترة التدريب العملى لا تزيد على أربعة أسابيع فى هذه السنة ، ويشرف على التدريب العملى فئة من أساتذة الجامعات الأفذاذ ، وكان من الممكن أن يثمر هذا المجهود خير الثمرات لولا أن بعض هؤلاء الأساتذة لم يعمل مطلقا كناظر أو مفتش ، وإنى مع احترامى الشديد لخبرة هؤلاء النظرية . إلا أن خبرتهم العملية فى الواقع غير كافية للتوجيه والإرشاد العملى الكامل ، الأمر الذى جعل إفادة المدرسين من التدريب لا تتفق مع ما بذل فيه من جهد كبير ومال وفير .

٤ - لم تحال وظائف النظارة والوكالة ووظائف التفتيش تحليلاً دقيقاً أسوة بما هو متبع في البلاد التي اهتمت بالتوجيه المهني حتى يعرف المختصون متطلبات كل وظيفة من هذه الوظائف من حيث القدرات العقلية والصفات المزاجية والانفعالية الضرورية في كل منها ، وذلك حتى يكون اختيار من يشغلها قائماً على أساس علمي ، وحتى يمكن توجيه التدريب وتقصير مدته بصورة تضمن لنا توفير كثير من الجهد والمال .

لذلك كانت الحاجة ماسة لعمل الأبحاث التربوية لدراسة هذه المشكلة من جميع نواحيها ، وما البحث الحالي إلا الحلقة الأولى من هذه الأبحاث التي أرجو أن توصلنا إلى تفادي مآخذ التوجيه المهني للوظائف التعليمية المختلفة .

البحث الحالي

الغرض من البحث :

إن الغرض من هذا البحث إيجاد اختبار يمكن استخدامه مع درجة لا بأس بها من الصدق في توجيه الأفراد لمختلف الوظائف التعليمية سواء أ كانت هذه الوظائف خاصة بالتدريس أم الإدارة أم البحث والتفتيش ، أو بعبارة أخرى إيجاد اختبار يمكن استخدامه في الكشف عن الاستعداد لهذه الوظائف . ولتحقيق هذا الغرض وقع الاختيار على اختبار « ستانفورد » Stanford للكشف^(١) عن الوظائف التعليمية « وهو اختبار وضعه Jensen سنة ١٩٢٨ للكشف عن الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة في الولايات المتحدة لاستخدامه في هذا الغرض على

(1) • Stanford Educational Aptitude Test • By Jensen. M. B,
Stanford University Press.

أنه لما كانت البيئة العربية تختلف عن البيئة الأمريكية في تاريخها وتراثها الثقافي وعاداتها ، كما تختلف في نظم التعليم وفي نوع الطرق التي تستخدم بكثرة في تعليم الصغار ، فقد رؤى وجوب تمصير الاختبار حتى يلائم تلاميذ الجمهورية العربية المتحدة في الإقليم الجنوبي ، وقد استدعت عملية التمصير تعديل بعض المشكلات التربوية المكونة للاختبار تعديلا جوهريا خصوصا فيما يتعلق بمشكلات ترتيب الوظائف المفضلة ، كما عدلت ومصّرت كثير من مشكلات النظام المدرسي ونشاط المدرسة الثانوية ، ولإثبات قيمة الاختبار في الكشف عن الاستعداد للوظائف التعليمية في الإقليم الجنوبي للجمهورية العربية المتحدة رؤى تجربته على درجتين أو خطوتين :

الخطوة الأولى : وهي خطوة البحث التمهيدي أو المبدئي وهي تهدف بجانب تجربة قدرة الاختبار على الكشف عن استعداد المفحوصين للقيام بالوظائف التعليمية ، إلى تجربة الاختبار قبل وضعه في صورته النهائية وطبعه ، ومعرفة ما قد يوجد به من عيوب ومزالق يمكن تلافيها .

الخطوة الثانية : هي تجربة الاختبار في صورته النهائية على أناس لهم في التدريس مدة خدمة طويلة ، وعلى نظار ومفتشين يقضون فترة التدريب في كلية التربية وذلك حتى نعرف مدى قدرته التنبؤية حتى يمكن الاستفادة منه في اختيار أصح العناصر للتدريب .

اختيار العينة للبحث التمهيدي

اخترنا لهذا الغرض ١٢٠ طالبة من طالبات الفرق النهائية بأقسام التربية بكلية البنات - بجامعة عين شمس . قبيل تخرجهن من الكلية بثلاثة أسابيع

تقريبا وذلك حتى نضمن انتهائهن من فترة التدريب العملى على التدريس فى سنتى
الاعداد المهنى بالكلية .

ولكى نضمن استبعاد عامل الانتقاء اخترنا مجموعتنا بأخذ عينة عشوائية
من الطالبات فى شعب الرياضه والعلوم واللغات والمواد الاجتماعيه .

امراء الاختبار ووصفه :

اعطى الاختبار المصر لمجموعة التجربة فى وقت روعى فيه أن تكون الطالبات
فى حالة نشاط وغير متعبات ، وفيما يلى وصف موجز للاختبار :

يتكون اختبار الاستعداد للوظائف التعليمية من ثلاثة اختبارات ثانوية هى :

(ا) ترتيب المهنة المفضلة .

(ب) مشكلات النظام فى المدرسة .

(ح) النشاط فى المدرسة الثانوية .

ويتكون اختبار « اختيار المهنة المفضلة » من ثمانى وظائف تعليمية مرتبة ترتيبا
زوجيا ويطلب من المفحوص اختيار الوظيفة التى تناسبه .

مثال :

امثالات

فيما يلى وصف لثمانى وظائف تدريس صنف زوجيا لغرض المقارنة فرقم
١ مع رقم ٢ ، رقم ٣ مع رقم ٤ وهكذا حتى الوظيفة الثامنة ، فلو فرض
إنك مؤهل لكل الوظائف الموصوفة ، وإن وزارة التربية لا شأن لها بتعيينك
فإن المطلوب منك هو ما يلى : —

١ - تمخير الوظيفة التي تميل إليها في كل مقارنة ، وضع علامة X في المربع الصغير الموجود على يمين الوظيفة .

٢ - لا يشترط أن تكون الوظيفة مرضية لك تماما ، كل ما يطلب منك هو اختيار الأنسب لك في كل مقارنة .

٣ - ابدأ العمل واشتغل بسرعة وبحذر

المقارنة الاولى (علم على واحدة)

وظيفة رقم ١ : وظيفة في مدرسة خاصة في مدينة الاسكندرية بمرتبة

سنوى قدره ٢٤٠ جنيها ، مع زيادة سنوية لا تتعدى ٢٤ جنيها

وهناك فصول ليلية بمرتبة إضافية لمن يرغب في ذلك ولا تسمح

جداول المعلمين بالدراسات العليا .

وظيفة رقم ٢ : وظيفة في مدرسة خاصة في مدينة الإسكندرية بمرتبة سنوى

قدره ١٨٠ جنيه وتحدد الترقية إلى الوظائف الادارية في الغالب

بالاقدمية ، كما أعدت جداول المعلمين بحيث تسمح لهم بالالتحاق

بأقسام الدراسات العليا بجامعة الإسكندرية . ويوجد قسم

للأبحاث بمنطقة الاسكندرية التعليمية تشرف عليه الجامعة

إشرافا جزئيا ، ومظم بحوثه متعلقة بالمناهج ومشاكلها ، ومستعد

لبحث أية مشكلة أخرى متعلقة بالحياة المدرسية إذا توفرت

الإمكانات .

الاختبار الثاني هو اختبار « مشكلات النظام في المدرسة » ويتكون من

٢٦ بندا يطلب من المفحوص أن يبين كيف يتصرف في كل موقف من هذه المواقف ،

ولكل موقف ستة تصرفات محتملة يختار أحدها مع بيان درجة تأكده من اختياره لهذه التصرف بوضع علامة على إحدى درجات التأكد الأربع المعطاة .

مثال :

إرشادات

إليك شرحاً مختصراً لعدد من المواقف التأديبية الموسومة والمطلوب منك :-

- ١ - أن تفرض أنك المعلم في كل حالة .
- ٢ - أن تتخير نوعاً من أنواع التصرفات المعطاة فيما بعد تطابق ما قد تفعله في كل موقف وارسم دائرة حول الحرف الذي يدل عليها (ا ، ب ، ج ، د ، هـ ، و) .

وفيما يلي بنود الاختبار

- (ا) أقول له (لهم) مدى خطئه فيما فعل
- (ب) لا أفعل شيئاً
- (ج) أنزل به عقاباً جسيماً
- (د) أحرمه (أحرمنهم) من بعض الحقوق
- (هـ) ألومه (ألومهم) أمام جميع التلاميذ
- (و) أطلب منه (منهم) أن يعدني بألا يعود إلى هذا العمل

درجات التأكد :

(ا) متأكد تماماً

(ب) متأكد

(ح) أكاد أشك

(د) غير متأكد

الموقف : تلميذه في مدرسة المرحلة الأولى تصمم على كتابة أسماء التلميذات بالطباشير الأصفر على مكاتبهن .

المتبادل ا ، ب ، ح ، د ، هـ ، و

درجة التأكد ١ ، ٣ ، ٣ ، ٤

فلو فرض أنك اخترت المتبادل ب «لا أفعل شيئاً» على أنه سلوكك المحتمل في الحالة السابقة وكنت متأكد كل التأكد من اختيارك فأنتك توضح ذلك بأن تضع دائرة حول الحرف ب وأخرى حول الحرف ا .

الاختبار الثانوى الثالث هو اختبار المساهمة في أنواع النشاط المختلف في المدرسة الثانوية ، ويتكون أيضا من ٣٦ بندا كل بند يمثل موقفاً معيناً . ويطلب من المفحوص أن يختار موقفاً من بين خمسة مواقف في كل بند مع بيان درجة تأكده من اختياره في كل حالة .

مثال :

إرشادات :

١ — فرض أنك ناظر مدرسة ثانوية .

٢ — اختر طريقة واحدة من الطرق الآتية تكون أقرب ما يمكن إلى ما كنت تفعله إزاء أوجه النشاط في مدرستك وارسم دائرة حول الحرف الذى يرمز إلى اختبارك .

ا ، ب ، ح ، د ، هـ

بنود الاختبار :

- (أ) أوافق على المساعدة لو طلب منى ذلك .
- (ب) أتقدم لتوجيه النشاط .
- (ح) لا أفعل شيئاً
- (د) أكون اللجان وأراقب النشاط .
- (هـ) أبدى توجيهاتى ونصائحى عن صلاحية العمل واقترح عليهم ما يجب عمله بعد اختيارك لنوع التصرف المناسب لك فى كل موقف ، بين مدى ثقتك بالاختيار . لكى يتبين لآى مدى أنت متأكد من اختيارك .

ارسم دائرة حول الرقم الذى يرمز لدرجة التأكد ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤
درجات التأكد :

١ — متأكد تماماً

٢ — متأكد

٣ — أكاد أشك

٤ — غير متأكد تماماً

مثال إذا كان نوع النشاط المطلوب معرفة موقفك فيه هو :

مراجعة للناهج

ووقع اختيارك مثلاً على المتبادل أ (أوافق على المساعدة لو طلب منى ذلك)
فإنك تضع علامة حول الحرف أ . وإذا كنت متأكد تماماً من هذا التصرف
فإنك تضع علامة على درجة التأكد (١) وهكذا .

بعد اختيار العينة واجراء الاختبار ، حاولنا أن نقيس صحة نتائج هذا الاختبار فبحثنا عن مقياس Criterion يمكن مقارنة هذه النتائج به . وفي الوقت نفسه يكون مناسباً لمجموعة المفحوصات من جهة ويكون محتوياً ضمنياً على القدرات التي يقيسها اختبار الاستعداد للوظائف التعليمية كلياً أو جزئياً . ولم نجد في حالتنا هذه أنسب من التقديرات التي حصلت عليها المفحوصات في التربية العملية في نهاية فترة التمرين العملي على التدريس ومدتها سنتان .

و كذلك طلب من المفحوصات ابداء رغبتهم في الوظيفة التي يميلن اليها من بين الوظائف التعليمية السابقة وذلك حتى نعرف مدى مطابقة الرغبة أو الميل للتحصيل في الاختبار .

المعالجة الإحصائية

لكي نعرف قيمة الاختبار التشخيصية أو بعبارة أخرى قيمته في عزل أصحاب الميل نحو وظيفة معينة — ولتكن الميل إلى التدريس — عن الميل إلى الأعمال الإدارية أو البحث مثلاً ، حسبت النسب المئوية لمن أظهر تحصيلهم في الاختبار ميلاً معيناً ، ولوحظ أن الاختبار قد قسم المفحوصات إلى فئات ثلاث هي :

الفئة الأولى : هي فئة من حصلن على درجة في كل من التدريس والبحث والإدارة إلا أن هذه الفئة كانت تتميز بأن درجاتها في الوظائف الثلاث كانت ضئيلة وفي كثير من الأحيان كانت قريبة من الصفر ، وقد بلغت نسبة هؤلاء إلى مجموع المفحوصات ٣٣ر٨٪ .

الفئة الثانية : هي فئة من حصلن على درجة عالية جداً في إحدى الوظائف الثلاث وعلى درجة ضئيلة في الثانية وعلى صفر في الثالثة أي أنها فئة من أظهر

الاختبار ميلهن إلى وظيفة واحدة دون الوظيفتين الآخرين . وقد حسبت النسب المئوية لهذه الفئة إلى مجموع المفحوصات بعد استبعاد الفئة الأولى وكانت كما يلي :

الوظيفة السائدة	النسبة المئوية
التدريس	١٤ر٤٪
الإدارة	٢٤ر٩٪
البحث	٣١٪

الفئة الثالثة ، وهي فئة من حصلن على درجتين عاليتين في وظيفتين من الوظائف الثلاث وعلى صفر في الثالثة وفيما يلي النسب المئوية إلى مجموع المفحوصات بعد استبعاد الفئة الأولى :

الوظيفتان السائدتان	النسبة المئوية
التدريس والإدارة	٣١٪
البحث والإدارة	١٩ر٧٪
التدريس والبحث	٣٦٪

كذلك حسب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها المفحوصات في كل من الوظائف الثلاث وبين درجتهم في الامتحان النهائي للتربية العملية باعتبارها مقياسا موضوعيا لقدرة المفحوصات على التدريس وإدارة الفصل وما تتضمنه من قدرتهن على التحصيل والبحث في كليات التربية .

وفيما يلي معامل الارتباط بين تلك الدرجة والقدرة أو الاستعداد للوظائف التعليمية الثلاث كما يقسمها الاختبار :

٦٤٠٧ و	معامل الارتباط بين درجة التربية العملية والتدريس
٥٣٩٣ و	» » » » » والبحث
٨٠٤٣ و	» » » » » والإدارة

ولما كان المفروض أن تقيس درجة التربية العملية الاستعدادات في النواحي الثلاث كما سبق أن ذكرنا فقد وجد أنه من اللازم للتأكد من صدق اختبار الاستعداد للوظائف التعليمية في قياس تلك الاستعدادات حساب معامل^(١) الارتباط المركب بين تلك الدرجة من جهة والاستعدادات الثلاثة من جهة أخرى مستخدمين المعادلة الآتية :

$$r = \frac{\sum \frac{a}{b}}{n}$$

تربية عملية	تدريس (اختبار)	بحث	إدارة
١	٦٤٠٧ و	٥٣٩٣ و	٨٠٤٣ و
٦٤٠٧ و (اختبار)	١	٦٧٨١ و	٦٠٩٢ و
٥٣٩٣ و	٦٧٨١ و	١	٢٠٧٩ و
٨٠٤٣ و	٦٠٩٢ و	٢٠٧٩ و	١

$$r = \frac{\sum \frac{a}{b}}{n}$$

حسب معامل الارتباط المركب باستخدام طريقة :

(1) Simple Summation & the Pooling Square.

$$\frac{19843}{29904} \sqrt{\quad} = \checkmark$$

$$\frac{\quad}{26359} \sqrt{\quad} =$$

$$= 8139$$

دراسة النتائج وتفسيرها

من دراسة الدرجات التي حصلت عليها المفحوصات في الاختبار لوحظ أن هناك عوامل ذاتية تؤثر في استجاباتهم فيما يتعلق بالاختبار الأول (ترتيب المهنة المفضلة) أهمها أن بعضهم كن يتأثرن في اختياراتهن بالمدينة التي بها الوظيفة خصوصاً إذا كانت الوظيفة في مدينة القاهرة . هذه الظاهرة عديدة الأثر في الاختبار الأمر يكى، ذلك رأت الباحثة تقليل أهمية هذا العامل الذاتي في البحث الحالى الذى هو في الواقع نوع من انبثاق التمهيدى ، بتغيير الوزن الذى أعطى لنتائج هذا الاختبار حتى لا يتضاعف الخطأ ، على أن نعود إلى الوزن الأصلى في البحث التالى، ولهذا أيضاً عدلت الباحثة من الوظائف وأما كنها في اختبار ترتيب المهنة المفضلة وبذلك استبعد هذا العامل المضلل (Halo effect) من الاختبار في صورته النهائية .

كذلك يتضح لنا من دراسة النتائج الإحصائية السابقة ما يأتى :

أولاً - إن ١٣٨١ ٪ من المفحوصات حصلن على درجات في الوظائف التعليمية الثلاث التي يقيسها الاختبار ، غير أن هذه الدرجات كانت إما قريبة من الصفر وإما أقل من ٥٠ وهى حوالى ٢٠ ٪ من أعلى درجة في كل قدرة ، وقد اعتبرت الحد الأدنى لوجود الاستعداد بصورة واضحة يستبعد معها عامل

الصدفة ، وهنا نتساءل بماذا نعلل حصول الطالبة على درجات في الاستعدادات الثلاثة ؟ .

الواقع إن حصول المفحوصات على درجات في الاستعدادات الثلاثة يعنى أحد احتمالين :

(١) إن هذه الفئة من المفحوصات متوسطة القدرة في الاستعدادات الثلاثة بحيث لا يبرزن في ناحية أو ناحيتين عن الناحية الثالثة ، ولما كانت بعض القدرات علاماتها الجبرية موجبة والبعض الآخر علاماتها سالبة كان من الطبيعي أن تكون الدرجات ضئيلة أو قريبة من الصفر لأنها تتلغى بعضها البعض الآخر أثناء الحصول على المجاميع الجبرية للنتائج .

(ب) أن الاختبار لم يستطع أن يشخص حالة هذه الفئة من المفحوصات وبذلك لم تظهر ناحية تفوقهن ، وهذا ما استبعده بعد دراسة النتائج دراسة دقيقة . وعلى كل حال فإننا يمكننا أن نعتبر هذه الحالات حالات حدود أو *borderline cases* ولما كانت نسبة هؤلاء لا تزيد عن ٢٣٫٨١ ٪ أمكننا أن نقول أن قدرة الاختبار الحالي على تشخيص وعزل الاستعداد للوظائف التعليمية كبيرة إذ أنه فرق بين القدرة على التدريس والبحث والإدارة عند أكثر من ٢/٣ المفحوصات .

ثانياً : استطاع الاختبار أن يعزل فئة أخرى ظهر أن عندها ميلاً نحو مهنة واحدة فقط من المهن الثلاث بمعنى أن درجائهن في إحدى الوظيفتين الباقيتين كانت صفراً وفي الثانية أقل من ٥٠ . وتصنيف أفراد هذه الفئة وجد أن ١٤٫٤ ٪ من المفحوصات (بعد استبعاد الفئة الأولى السابقة الإشارة إليها) كن ذوات ميل واضح للتدريس فقط ولذلك فهن ينجحن في التدريس إلى درجة كبيرة ولكنهن يكن غير مستعدات لشغل وظيفة إدارية أو تفتيش وبحث ، ومعنى ذلك أنه رغم أن تقارير المدرس في هذه الحالة وأمثالها تكون

جيدة جدا أو ممتازة إلا أنه من الخطأ الاعتماد على هذه التقارير في الوظائف الإدارية ووظائف البحوث .

وينطبق هذا المبدأ على من عندهم استعداد في الإدارة فقط أى ٢٤٩٪
أوفى البحث فقط ٢١٪ واختيار أمثال هؤلاء يجب ألا يكون على أساس
تقاريرهم كمعاملات لأن هذه التقارير لن تكون مرضية في التدريس إلى الدرجة
التي تبرر اختيارهم لشغل وظائف الإدارة أو البحث ، ومعنى ذلك أن النظام الحالي
في التوجيه لهذه الوظائف يهمل فئة لا بأس بها وتكون ذات كفاية عالية إذا
وضعت في الوظيفة الملائمة .

ثالثا : تمكن الاختبار من عزل فئة أخرى جمعت بين نوعين من الاستعداد
للتدريس والإدارة ٢١٪ والبحث والإدارة ١٩٧٪ والتدريس والبحث ٢٣٦٪

واظهر ما نلاحظه على أفراد هذه الفئة أن الجمع بين الاستعداد للتدريس
والاستعداد للبحث قليل الحدوث بين المفحوصات ، فالمدرس القدير قد لا يجمع
بين القدرة على التدريس والقدرة على البحث ، وهذا دليل آخر على أن اختيار المشتغلين
في مراكز البحوث الملحقه بالوزارة أو بالمناطق التعليمية فضلا عن اختيار المشتغلين
بوظائف التفتيش يجب ألا يعتمد على النجاح في التدريس وحده .

رابعا : بدراسة معامل الارتباط بين تقديرات التربية العلمية كمقياس لصدق
الاختبار ، وبين كل استعداد من الاستعدادات التي يقيسها الاختبار ، وجد أن
أدنى معامل لا يقل عن ٥٠ وهذا يدل على أن الاختبار استطاع أن يقيس الاستعداد
لوظائف التعليمية المختلفة بدرجة صدق لا بأس بها ، ذلك لأن درجة التربية العملية
درجة تعتمد على تقدير أساتذة الكلية المشرفين على التربية العملية والذين يأخذون
بعين الاعتبار موقف الطالبة في الفصل ونوع الإدارة التي تقوم بها ثم مدى تمكنها

من مادتها الخ ... ومما يؤيد ذلك أن معامل الارتباط المضاعف بين التربية العملية من جهة وبين مجموع معامل الارتباط في الوظائف التعليمية السابقة من جهة أخرى ٨١٣١ و٠

خامسا : لم تتفق نتائج الاختبار مع رغبات المفحوصات في شغل وظيفة معينة ، كما عبرن عنها قبل البدء في حل بنود الاختبار وهذا يتفق مع نتائج كثير من البحوث التجريبية عن العلاقة بين الرغبة في القيام بعمل ما والقدرة والاستعداد للقيام به ، إذ أن الرغبة والميل مقياس ذاتي يتأثر بعوامل كثيرة خارجة عن طبيعة العمل نفسه .

الخلاصة :

لقد ثبت من هذا البحث التمهيدى أن اختبار « الاستعداد للوظائف التعليمية المختلفة » بصورته الحالية يعتبر مقياسا صالحا للتوجيه لوظائف التعليم ، وبذلك يمكن استخدامه بنجاح في اختيار المعلمين والنظار ورجال الإدارة والتفتيش والبحاث على أساس القدرة والاستعداد ، لاعلى أساس الاقدمية المطلقة والتقارير وحدها ، فنضمن بذلك توفر الكفاية الانتياجية وسعادة المشغلين بالتعليم وقلة الجهد واللال الذي يصرف في التدريب .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملحق رقم (١)

اختبار الاستعداد للوظائف التعليمية

إقتباس وتمهيد

الدكتورة رمنية الفريب

هذا الاختبار يقيس إلى حد ما قدرتك في ثلاثة ميادين: التدريس ، البحث التعليمي ، والإدارة التعليمية ولذا فهو سيعطى فكرة صحيحة عن ميدان أو ميادين التربية التي تصلح لها .

استمر كما يلي :

١ - أجب على الاختبارات التالية بالترتيب الذي تأتي به ، في أول كل اختبار من هذه الاختبارات تعليمات مفصلة .

٢ - لا تحذف أى بند ، أكتب على ما يطلب منك .

٣ - اشغل بسرعة منتقلا من جزء إلى آخر . لا ترجع إلى اختبار سبق الإجابة عنه لمراجعة قرار سبق أن اتخذته ، أو لكي تبحث عن مساعدة في اختبار لاحق

ليس للاختبار وقت محدود وإنما يجب عليك أن تعمل بكل ما أوتيت من سرعة .

متوسط الوقت الذي يمكن أن تكمل فيه الاختبار هو ٣٣ دقيقة .

املا البيانات الآتية :

الاسم : التاريخ : الجنس :
السن : سنة : شهر :
سنوات الخبرة كمدرس : كمنظر أو وكيل : كباحث :
سنوات الاعداد في المعاهد العامة والخاصة .
في الجامعة
في الدراسات العليا :

تعليمات

في كل من المقارنات الآتية ضع علامة تحت تلك التي ترى أنها تناسبك أكثر .

١ — التدريس — البحث (ضع علامة تحت واحدة)

٢ — البحث — الإدارة (ضع علامة تحت واحدة)

٣ — التدريس — الإدارة (ضع علامة تحت واحدة)

يُبين الاختبار المقارنات السابقة لقدراتك موضحة بالدرجات الموضوعية .
ويمكنك تحديد أهمية مدلول الأرقام السابقة من كراسة الارشادات (معبر
عنها بالقرص في الألف بأنك أمهر في واحدة عن الثانية) .

جدول تسجيل الدرجات

تدريس - إدارة	إدارة - بحث		تدريس - بحث		الاختبار
	الجموع	الوزن	الدرجة	الدرجة	
للحصول على الدرجة					ترتيب الاختبارات مشكلات النظام أنواع النشاط في المدرسة الثانوية .
تدريس - إدارة		٠,٥١		١,١٣	
أطرح الدرجة النهائية في		٠,١٥		٠,١٧	
الإدارة - بحث		٠,١٣		٠,١٠	
من الدرجة النهائية					
في التدريس - بحث					
واضرب في ٢,٤١					
	٥,٥ X	الجموع	١٠ X	الجموع	

= + تدريس

= - إدارة

= + إدارة

= - بحث

= + تدريس

= - بحث

(١)

ترتيب المهنة المفضلة

متوسط الزمن حوالى ٨ دقائق

ارشادات : فيما يلى وصف موجز لثمان وظائف تدريس صنفت زوجياً لغرض المقارنة ، فرقم ١ مع رقم ٢ ورقم ٣ مع رقم ٤ وهكذا حتى الوظيفة الثامنة فلو فرض أنك مؤهل لكل الوظائف الموصوفة وأن وزارة التربية لا شأن لها بتعيينك فان المطلوب منك هو ما يلى :

١ — تخير الوظيفة التى تميل إليها فى كل مقارنة ، وضع علامة (X) فى المربع الصغير الموجود على يمين الوظيفة .

٢ — لا يشترط أن تكون الوظيفة مرضية لك تماماً . كل ما يطلب منك هو اختيار الأنسب لك فى كل مقارنة .

٣ — ابدأ العمل واشتغل بسرعة وبحذر .

المقارنة الأولى : (علم على واحدة)

☐ وظيفة رقم ١ : وظيفة فى مدرسة خاصة فى مدينة الاسكندرية بمرتب شهرى قدره ٢٤٠ جنيهاً مع زيادة سنوية لا تتعدى ٢٤ جنيهاً . وهناك فصول ليلية بمرتب إضافى لمن يرغب فى ذلك ولا تسمح جداول المعلمين بالدراسات العليا .

☐ وظيفة رقم ٢ : وظيفة فى مدرسة خاصة فى مدينة الاسكندرية بمرتب سنوى قدره ١٨٠ جنيهاً وتحدد الترقية إلى الوظيفة الإدارية فى الغالب بالأقدمية ، كما أعدت جداول المعلمين بحيث تسمح لهم بالالتحاق بأقسام الدراسات العليا بالجامعة . ويوجد قسم للأبحاث بمنطقة الاسكندرية التعليمية

تشرف عليه جامعة الاسكندرية إشرافاً جزئياً ، ومعظم بحوثه متعلقة بالمناهج ومشاكلها ومستعد لبحث أية مشكلة أخرى متعلقة بالحياة المدرسية إذا توفرت الامكانيات .

المقارنة الثانية :

☐ وظيفة رقم ٣ : وظيفة في مدرسة ثانوية خاصة بمرتب سنوى قدره ٢٠٠ جنيه وزيادة سنوية تتوقف على توصية الإدارة . مدة العقد سنة قابلة للتجديد وإذا لم يخطر المعلم قبل أول مايو من كل سنة اعتبر العقد مستمراً ، وعلى المتقدم للوظيفة أن يجد في التدريس وأن يحمل أعباء اللجان الكثيرة حتى ينال ما يريد من ترقية ، ويوجد بالمدينة معاهد عالية مدة الدراسة بها سنتان .

☐ وظيفة رقم ٤ : وظيفة في مدرسة خاصة بأسيوط بمرتب سنوى قدره ١٨٠ جنيه وتحدد الترقية إلى الوظائف الإدارية بالأقدمية ، هذا ويقوم كثير من مدرسى المدرسة بالبحث العلمى بالجامعة ، كذلك يرحب قسم البحوث بوزارة التربية والتعليم بأية بحث يتناول المناهج ومشكلات المدرسة .

المقارنة الثالثة :

☐ وظيفة رقم ٥ : وظيفة في مدرسة خاصة بطنطا بمرتب سنوى قدره ١٦٠ جنيه ، بعقد لمدة سنة دون أية إشارة إلى التجديد ، وتتوقف الترقية إلى الوظائف الإدارية على الأقدمية . هذا وقد وضعت جداول المعلمين بحيث تناسب من يدرس بالجامعات ، كما يرحب قسم البحوث بالمنطقة التعليمية باشتغال الممتازين من المعلمين في المشكلات التى يميلون إلى بحثها أو فى بحث المشكلات التى تهتم المنطقة .

□ وظيفة رقم ٦ : وظيفة في مدرسة بكفر الشيخ بمرتب سنوى قدره ٢٥٠ جنيها وزيادة سنوية لا تزيد عن ٣٠ ج وأمام المعلم فرصة العمل بفصول ليلية علاوة على ما سبق بأجر إضافي . الدراسة الجامعية غير متيسرة لصعوبة المواصلات ، وتعتمد المنطقة إنشاء دراسات عليا لمدة الدراسات بها سنتان .

المقارنة الرابعة :

□ وظيفة رقم ٧ : وظيفة في مدرسة خاصة بالقاهرة بمرتب سنوى قدره ١٧٠ جنيها وتحدد الترقية إلى الوظائف الإدارية بالأقدمية . ويلتحق معظم المعلمين بأقسام الدراسات العليا بالجامعة . ويوجد بالمنطقة التعليمية قسم للبحوث تشرف عليه جامعة عين شمس جزئيا ويسمح لمن يرغب من المعلمين في مساعدة القسم في البحث بالانضمام إليه .

□ وظيفة رقم ٨ : وظيفة في مدينة القاهرة بمرتب سنوى قدره ٢٢٠ جنيها وزيادة تتوقف على تقارير الإدارة وبعقد لمدة سنة قابلة للمدد . وفرص الترقية سانحة أمام المجدين من المعلمين إذا دأبوا على العمل المتواصل في التدريس واللجان .

الدرجات

المجموع الجبرى .	إدارة - بحث	تدريس - بحث

(انقل هذه الدرجات إلى الصفحة الثانية ، وحافظ على العلامات) .

(ب)

مشاكل النظام المدرسى

(متوسط الوقت حوالى ١٥ دقيقة)

إرشادات : إليك شرح مختصر لعدد من المواقف التأديبية الموسومة. والمطلوب منك ما يلى :

- ١ - افرض أنك المدرس فى كل حالة .
- ٢ - تخير نوعاً من أنواع التصرفات المعطاة فيما بعد تطابق ما قد تفعله فى كل موقف وارسم دائرة حول الحرف الذى يدل عليها (ا ، ب ، ح ، د ، هـ ، و) .

وفىما يلى بنود الاختيار:

بنود الإختيار :

- (ا) أقول له (لهم) مدى خطئه فيما فعل .
 - (ب) لا أفعل شيئاً .
 - (ح) انزل به عقاباً جسيماً .
 - (د) ألومه (ألومهم) أمام جميع التلاميذ .
 - (هـ) أحرمه (أحرمهم) من بعض الحقوق .
 - (و) أطلب منه (منهم) أن يعتذرى بآلا يعود إلى هذا العمل .
- ٣ - بعد اختيارك مباشرة لنوع التصرف المناسب لك فى كل موقف ، بين مدى ثقتك بهذا الاختيار . لى يبين إلى أى مدى أنت متأكد من اختيارك . ارسم دائرة حول الرقم المقابل لدرجة اختيارك . (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) .

درجات التأكد :

- ١ — متأكد تماماً .
- ٢ — متأكد .
- ٣ — أكاد أشك .
- ٤ — غير متأكد تماماً .

مثال : لو فرض أنني اخترت المتبادل (ب) « لا أفعل شيئاً » على أنه سلوكي المحتمل في حالة معينة وكنت متأكداً كل التأكد من اختياري فإنني أوضح ذلك بالطريقة الآتية :

الاختيارات : ا ب ج د هـ و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ :

٥ — تذكر أنك المدرس في كل حالة ، وأن عليك أن تختار أكثر المتبادلات ملاءمة لك . لا يشترط أن يكون الاختيار مرضياً كل الإرضاء ، وإنما يكفي أن يكون قريباً جداً مما قد تقوم به في كل حالة . اعمل بسرعة . وبخذر ، وتذكر أن ترجع إلى الإرشادات عند معالجتك للمشكلات في كل حالة .

مشكلات النظام المدرسى

حالة رقم /١ : تلميذة فى المدرسة الابتدائية تصمم على كتابة أسماء التلميذات بالطباشير الأصفر على مكابهن .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم /٢ : تلميذ فى السنة الأولى فى المدرسة الابتدائية يمزج اللبان فى الفصل .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم /٣ : تلميذ فى سن العاشرة ابن وحيد يأتى أن يطيع أحدا لأى سبب . وكان وقحاً جداً .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم /٤ : تلميذة فى الثانية الابتدائية تتكلم بدون اذن .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم /٥ : تلميذ فى السنة الخامسة الابتدائية يضع قاراً فى مكتب المدرسة .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ٦ : تلميذ في المدرسة الثانوية ، ماهر جدا في الرياضة ولكنه يعتمد إخراج طالب جامعي يتمرن على التدريس في مدرسته .

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ٧ : تلميذ في المدرسة الثانوية يتأخر عن حضور الدرس الأول في الصباح

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ٨ : تلميذ في السنة الخامسة الابتدائية يضع دبوسا في زهرة ويقدمها لتلميذة صغيرة في فصله ، وعند ما تستنشق الفتاة رائحة الزهرة يחדش الدبوس أنفها فيضطرب الفصل كله لصراخها من الألم

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ٩ : تلميذ سنه ١١ سنة يثير ضحك الفصل باستمرار بتعليقاته المضحكة

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ١٠ . مدرسة ريفية تجمع بين أطفال مختلفي السن في حجرة واحدة ، وبها تلميذ في العاشرة من عمره ، يخلق هياجا في الفصل نتيجة للحركات التي يعملها بوجهه .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤

حالة رقم / ١١ : في درس الموسيقى يعمل تلميذ على الإخلال بنظام الفصل بقوله .
آمين كلما تنتهى فرقة الأناشيد من التغنى بنشيد .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ١٢ : ماذا تصنع المدرسة عندما ترجع إلى الفصل وتجد التلاميذ
يتقاذفون بالطباشير .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ١٣ : تلميذه في السنة الثالثة مرحلة أولى ، غشت الحساب من .
ورقة زميلتها .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ١٤ : مدرسة دخلت فصل السنة الثالثة الابتدائي فحذفها التلميذات .
بالقول السوداني

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم / ١٥ : تلميذ في السنة الخامسة الابتدائية كثير التظارف ، يمزح .

بالاشتباك مع زملائه في خناق مزاحي يتطور إلى حد قذف بعضهم بعضاً بالكتب والكراسات .

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ا ب ج د ه و .

حالة رقم / ١٦ : تلميذة في السنة الثانية الإعدادية تختطف كتب الآخرين في حصة المحفوظات .

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ا ب ج د ه و .

حالة رقم / ١٧ : تلميذ في ثالثة ابتدائي يستطيع أن يغني ولكنه يرفض الغناء في حصة الموسيقى .

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ا ب ج د ه و .

حالة رقم / ١٨ : تلميذ في السنة الثانية الإعدادية يصمم على وضع ذراعه على مكتب التلميذة التي تجلس خلفه .

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ا ب ج د ه و .

حالة رقم / ١٩ : تلميذ في السنة الرابعة ابتدائي يأتي معه بحلوى كل يوم ويأكلها في حصة المطالعة .

المتبادل : ا ب ج د ه و .

درجة التأكد : ا ب ج د ه و .

حالة رقم ٢٠ : تلميذة في سنة ثانية إعدادي طابقت إجابتها في امتحان الجغرافية تمام المطابقة الكتاب المدرسي مما لا يجعل هناك مجالاً للشك في أنها قد غشّت .

المتبادل : ا ٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ ٦ و

درجة التأكد : ١ ٦ ٢ ٦ ٣ ٦ ٤

حالة رقم / ٢١ : تلميذ في السابعة من عمره ، مستجد ، يستعمل أسلوباً قبيحاً في التعامل مع زملائه ويقول إن والده يسب وخادمته تسب ولذلك فهو يسب المتبادل : ا ٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ ٦ و .

درجة التأكد : ١ ٦ ٢ ٦ ٣ ٦ ٤

حالة رقم / ٢٢ : تلميذ في المدرسة الإعدادية يأخذ من مكتب مدرّسته المذكرات والملاحظات التي بدونها لا يستطيع وضع خطة العمل مع التلاميذ .

المتبادل : ا ٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ ٦ و .

درجة التأكد : ١ ٦ ٢ ٦ ٣ ٦ ٤

حالة رقم / ٢٣ : تلميذة في سنة ثانية إعدادي قد لجأت ، كدعابة أبريل ، إلى قطع أرجل المقعد الذي تجلس عليه المدرسة ، فلما جلست وقعت وأصيب برض خطير .

المتبادل : ا ٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ ٦ و

درجة التأكد : ١ ٦ ٢ ٦ ٣ ٦ ٤

حالة رقم / ٢٤ : تلميذان في سنة ثانية إعدادي اشتغلا بتقطيع الورق وبعثرته في أرض الفصل أثناء غياب المدرس

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم/٢٥ : في سنة رابعة إعدادي وفي درس التاريخ سُئل أحد التلاميذ عما حدث في موقعة معينة

فأجاب بوقاحة قائلا : (لا أعلم — لم أكن هناك)

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

حالة رقم/٢٦ : تلميذة في سنة أولى إعدادي تَشْكُ تلميذة أمامها بسن الريشة في أثناء الدرس .

المتبادل : ا ب ح د ه و .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

الدرجات

المجموع الجبري	إدارة - بحث	تدريس - بحث

انقل هذه الدرجات إلى الصفحة الثانية — لاحظ العلامات

نشاط المدرسة الثانوية

متوسط الزمن حوالى ١٠ دقائق

إرشادات .

- ١ — افرض أنك ناظر مدرسة ثانوية :
- ٢ — اختر طريقة واحدة من الطرق الآتية تكون أقرب ما يمكن إلى ما كنت تفعله إزاء أوجه النشاط فى مدرستك ، وارسم دائرة حول الحرف الذى يرمز إلى اختيارك ، (ا ب ج د هـ و)

بنود الاختبار هى :

- (ا) أوافق على المساعدة لو طالب منى ذلك
- (ب) أتقدم لتوجيه النشاط .
- (ج) لا أفعل شيئاً .
- (د) أكون اللجان وأراقب النشاط .
- (هـ) أبدى توجيهاتى ونصائحى عن صلاحية العمل واقترح عليهم ما يجب عمله . بعد اختيارك لنوع التصرف المناسب لك فى كل موقف ، بين مدى ثقتك بهذا الاختيار ، لكى يتبين إلى أى مدى أنت متأكد من اختيارك ، ارسم دائرة حول الرقم الذى يرمز لدرجة اختيارك (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤)

درجات التأكد :

- ١ — متأكد تماماً .
- ٢ — متأكد .
- ٣ — أكاد أشك .
- ٤ — غير متأكد تماماً .

تذكر ما يأتي :

(ا) أنك ناظر مدرسة .

(ب) اختر أكثر المتبادلات ملاءمة لك . لا يشترط أن يكون الاختيار مرضيا كل الإرضاء . وإنما يكفي أن يكون قريبا مما قد تقوم به في كل حالة .

(ح) يجب أن تعمل بسرعة وبحذر ، لا تنسى أن ترجع إلى الإرشادات عندما تعالج كل حالة على حدة .

أنواع النشاط المتباينة

١ - مراجعة المناهج .

المتبادل : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤

٢ - رحلة مدرسية .

المتبادل : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤

٣ - حفلة لذكرى شهداء بورسعيد :

المتبادل : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

٤ - رحلة خارج القطر .

المتبادلات : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

٥ — حفلة عيد الأم .

المتبادلات : ا ب ح د هـ .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

٦ — يوم لاستضافة الآباء بالمدرسة .

المتبادلات : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

٧ — تطبيق نظام الحكم الذاتي بالمدرسة .

المتبادلات : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤

٨ — تجميع المناطق التعليمية .

المتبادلات : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤

٩ — توفير النقود لبناء (ستاد) رياضي

المتبادلات : ا ب ح د هـ

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤

١٠ — إنشاء جمعية تعاونية بالمدرسة للتلاميذ ومعلمهم .

المتبادلات : ا ب ح د هـ .

درجة التأكد : ١ ٢ ٣ ٤ .

١١ — حفلة تكريم معلم نقل من المدرسة .

المتبادلات : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

درجة التأكد : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

١٢ — عمل جمعية تضم الآباء والمعلمين .

المتبادلات : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

درجة التأكد : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

١٣ — جمع النقود للاحتفال بمولد الرسول عليه الصلاة والسلام .

المتبادلات : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

درجة التأكد : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

١٤ — إنشاء قاعة محاضرات في المدرسة .

المتبادلات : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

درجة التأكد : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

١٥ — توفير الأموال لبناء حوض للسباحة .

المتبادلات : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

درجة التأكد : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

١٦ — مشروع خيرى لمساعدة التلاميذ المحتاجين .

المتبادلات : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

درجة التأكد : ١٦ ب ٦ ح ٦ د ٦ هـ .

١٧ — تنظيم يوم عرض لنشاط الحرس الوطني ، وإعداد برنامج لتعريف الطلبة
بوظيفة ومهنة الحرس .

المتبادلات : أ ب ج د هـ .

درجة التأكد : أ ب ج د هـ .

١٨ — تكون رابطة رياضيين للمدارس الثانوية بالمنطقة .

المتبادلات : أ ب ج د هـ .

درجة التأكد : أ ب ج د هـ .

١٩ — تأليف كتب لبعض فرق الدراسة .

المتبادلات : أ ب ج د هـ .

درجة التأكد : أ ب ج د هـ .

٢٠ — تنظيم دراسة مسائية متصلة بالمدرسة .

المتبادلات : أ ب ج د هـ .

درجة التأكد : أ ب ج د هـ .

٢١ — إنشاء مجلة مدرسية .

المتبادلات : أ ب ج د هـ .

درجة التأكد : أ ب ج د هـ .

٢٢ — إنشاء صندوق توفير في المدرسة .

المتبادلات : أ ب ج د هـ .

درجة التأكد : أ ب ج د هـ .

١٣ - تكوين رابطة لنظام المدارس الثانوية .

المبادلات: ١٦ ب ٦ ح ٦ د هـ .

درجة التأكد : ٤٦٣٦٢٦١

۲۴ - الاشراف الاجتماعی .

المبادلات : ا ب ج ح د ه .

درجة التأكد : ٤٦٣٦٢٦١ .

١٥ - تكوين نظام للتوجيه المهني لرجال الأعمال في المدينة .

المبادلات : ٦١ ب ٦٢ ح ٦٣ هـ .

درجة التأكد : ٤٦٣٦٢٦١ .

٢٦ — تكوين برنامج إذاعي للمدرسة .

المبادلات : ا ب ج د ه .

درجة التأكد : ٤٦٣٦٢٦١ .

تدریس - بحث	إدارة - بحث
	المجموع الجبري

انقل هذه الدرجات للصفحة الثانية - وحافظ على العلامات

البحث الثالث

أثر المعلم على تلاميذه

الفصل الثالث

أثر المعلم على تلاميذه

المعلم من أهم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي ، بل يمكننا أن نقول بحق إنه من أهم القوى الفعالة في المجال الحيوي للتلاميذ ، وعليه يتوقف تحقيق أهداف التربية أو عدم تحقيقها ، كما أن عليه يتوقف تربية الميول والاتجاهات المنشودة في المجتمع الجديد ، والحق أن في يده فرصاً ذهبية يمكن استغلالها إن أراد .

المعلم يقوم مناصم الأبوين في الأسرة المدرسية :

حينما ينتقل الصغير من محيط الأسرة إلى المدرسة يجد نفسه في مجتمع غريب عليه لا تربطه بأفراده علاقات القرابة التي كانت تربطه بمجتمع الأسرة ، كما يجد نفسه مجبراً على التكيف لهذا الوسط والتعاون مع أفراده ، ولذلك يبحث عن يعوضه عما يشعر به من ضيق وتوتر ، ويجد في معلمه ضالته المنشودة ، فيسعى إليه وينتظر منه رعاية وعطفاً ، فإذا خيب المعلم رجاءه شعر بشقاء وتعاسة ، وربما كره المدرسة كلها ، ولهذا كان لاتصاله الأولى بمعلمه انطباعات ليس من السهل نسيانها والتغاضي عن آثارها ، والحق أن لدى المعلم فرصاً ذهبية في إمكانه استغلالها للافادة من مركزه بينهم في خلق جو يسوده الود والتعاون والآخاء ، على أن نجاحه في ذلك رهن بفهمه لطبيعة عملية النمو وبمعاملته الصغير في أيامه الأولى بالمدرسة أو في توفير ما هو في حاجة إليه من ود وصحبة .

المعلم مصدر المعرفة وذخر التراث الثقافي للجماعة :

إن المعلم بحكم وظيفته وبحكم مركزه بالنسبة للتلاميذ مصدر المعرفة ومرجعها الأول في نظرهم ، وهذا يجعل منه أكثر من مجرد شخص بالغ في مجتمع الصغار ،

فهو موجه ومرشد ومورد العلم والمعرفة في نظرهم ، ولهذا كانت له قوة لا يستهان بها في التأثير على الصغار سواء كان هذا التأثير موجبا فيقدرون قيادته وبعبرونه مثلا يحتذى به ، أو سالبا ينفرهم من التعلم والمدرسة .

المعلم رمز لمثل الجماعة ومبادئها وممثل للسلطة فيها :

يقوم المعلم بدور لا يقل أهمية عن الدور الذي يقوم به الأبوان في تكوين الذات العليا أو الضمير عند الصغار ، وهو في نظرهم مصدر هام للسلطة ومرجع مثل الجماعة ومبادئها ، ولذلك فهم يكتسبون عنه كثيرا من عادات الجماعة ومثلها ، وهكذا كان في إمكانه أن يدعم سلوكه العلاقات الانسانية الموجبة التي تزيد في سعادة الفرد وترفع من كفايته الانتاجية ، وأن يكون الاتجاهات المرغوب فيها التي هي في الواقع من أهم أهداف التربية الحديثة ، كما أن في إمكانه أن يخلق في مجتمع الفصل جوا من التوتر والانفرادية وعدم التعاون الذي يعمل كمعول هام لأهداف التربية . لهذا كان أثر المعلم كبيرا على التكوين النفسى المعرفى للتلاميذ بصفة خاصة ، وعلى العلاقات الانسانية التي تسود الموقف التعليمى بصفة عامة ، وتكون ذات أثر فعال في تشكيل اتجاهاتهم وميولهم ، فضلا عن تحديد ما يكتسبونه من أنماط سلوكية مختلفة .

وهنا نتساءل ما هي الصفات التي تميز المعلم الموفق المطبوع من المعلم غير الموفق أو المصنوع ؟ وهل يمكن ترتيب هذه السمات والحصول بالنسبة لأهميتها فيما تحدثه من أثر وانطباعات على التلاميذ ؟

الجواب عن هذا السؤال ليس من السهولة التي نتصورها ، إذ أن ذلك يستدعى إجراء أبحاث تتعلق بتحليل عوامل متعددة متفاعلة تدخل كلها فيما نسميه شخصية المعلم الناجح ، وأن هذه الشخصية وحدها مكونة من عوامل عقلية واجتماعية ونفسية ووجدانية معقدة ، مثل هذه العوامل باستثناء التكوين

العقل من الصعب معرفتها والتوصل إلى معايير دقيقة لقياسها أو التنبؤ بنتائجها نظراً لتدخل العوامل الذاتية والمشتتة في تقديرها .

على أن هذه الصعوبات لم تقف حائلاً دون إجراء الأبحاث للتوصل إلى حل هذه المشكلة ، أملاً في معرفة الصفات الشخصية والمزاجية والإنفعالية الواجب توفرها فيمن يريد الاشتغال بالتدريس ، ويمكن القول بأن هذه الأبحاث يمكن تصنيفها في مجموعتين : —

١ — المجموعة الأولى هي التي بدأت بفرض عدد من الصفات يجب أن تتوفر في المعلم الناجح ذو الأثر الموجب على التلاميذ ، وأخرى تصف المعلم الذي لم يستطع تأدية واجبه على الوجه المرضي . في هذه الأبحاث نجد أن الباحث نفسه هو الذي حدد صفات المعلم الموفق وغير الموفق تحديداً يعتمد على خبرته ومعرفة بسلوكية التعلم وفلسفة الجماعة .

٢ — المجموعة الثانية هي التي حاولت معرفة صفات المعلم الموفق عن طريق الأثر الذي يحدثه في تلاميذه واستمعانت بالتلاميذ أنفسهم في تحديد هذه الصفات وتعيينها .

وفيما يلي وصف موجز لمثال من البحث في المجموعتين :

عمل كثير من علماء النفس الذين صمموا أبحاثاً من النوع الأول السابق الإشارة إليه على دراسة أثر سلوك المعلم ومدى تكيفه على الجو المدرسي بصفة عامة ، وعلى ما يكتسبه التلاميذ من أنماط سلوكية بصفة خاصة ، ومن هذه الأبحاث سلسلة قام بها^(١) أندرسون هـ ر Anderson ، ج . ل . أندرسون ، بروور Brewer ، وفيها حاول الباحثون اختبار صحة فرضين :

(1) Anderson H.H. & Anderson, G. L. "Social Development, in L. Carmichael(ed)" Manual of Child Psychology,

(أ) الفرض الأول ما أسموه « فرض دائرة النضوج » Growth circle وموآداها أن السلوك المتكامل عند شخص ما (السلوك الديمقراطي الذى يتضمن الأخذ والعطاء) يؤدى إلى تنمية سلوك متكامل عند من يتعامل معهم .

(ب) الفرض الثانى هو ما أسموه « الدائرة المفرغة » Vicious Circle ومعناه إذا كانت معاملة الفرد للآخرين مبنية على السيطرة والذكتاتورية استجاب له الناس بنفس الطريقة .

واتخذوا من المدرسة وأثر الملم على تلاميذه مجال تحقيق صحة الفرضين السابقين ، فاختاروا معلمتين من المدرسة الابتدائية . إحداهما تتصف بسلوك ديمقراطى متكامل فهى عطوفة على تلاميذها متعاونة تشاركهم فى كثير من نواحي نشاطهم ، تسمح لهم بحرية الرأى والحركة . والثانية يتصف سلوكها بالنزعة إلى السيطرة والعنف وكثرة الأوامر والنواهى والتهديدات وكثرة اللوم والإصرار على الشكايات الخ . ثم درسوا أثر نوعى السلوك السابق على مجموعتين عشوائيتين من أطفال السنة الثانية وانتهوا إلى أن أطفال المعلمة الديمقراطية أظهروا أنماطا من السلوك المتكامل ، كما غلب عليهم التعاون والتلقائية والإتجاهات الإجتماعية الموجبة .

أما أطفال أو تلاميذ المعلمة المسيطرة فقد أظهروا نسبة أكبر من السلوك غير المنسق وعدم التعاون والعدوان .

ومن الطريف أن الباحثين تتبعوا سلوك المعلمتان والتلاميذ فوجدوا أن المعلمة المسيطرة استمرت كما هى مسيطرة عنيفة بصرف النظر عن نوع تلاميذها ، أما التلاميذ فكانوا يعدلون سلوكهم حسب نوع القيادة التى تقدمها لهم المعلمة الجديدة .

ومن أمثلة النوع الثاني من الأبحاث بحث قام به جيرسالد Jersild^(١) عن الصفات التي يفصلها التلاميذ الأمريكيين في معلمهم ، وقد ذكروا عدداً كبيراً من الصفات صنفها جيرسالد في أربعة مجموعات :

(أ) الصفات الانسانية - مثل ظريف - طبعي - حسن الطباع .

(ب) صفات متعلقة بالنظام - مثل عادل - غير متحيز - محترم

(ح) صفات متعلقة بالمظهر والخلقة

(د) صفات تتعلق بعمله كعلم مثل يساعد التلاميذ - ديمقراطي متحمس -

مشوق .

إذا تأملنا في البحث الأول نجده يعتمد في قياس أثر المعلم على سلوك تلاميذه على معايير ذاتية من وضع الباحث لم ينجح في أن تبين لنا إلى أي مدى أثرت في التلاميذ أنفسهم ، كما لم تبين لنا عما إذا كانت هناك صفات سائدة أسرع في تأثيرها على المتعلم من غيرها .

أما البحث الثاني فقد لجأ Jersild إلى تصنيف السمات التي يفضلها التلاميذ انفسهم ، تصنيفاً غير دقيق جعل الصفات المميزة للمجموعات فيها الشيء الكثير من التداخل ، لهذا رأيت أن أقوم ببحث على قطاعات مختلفة من المعلمين والمتعلمين في الجمهورية العربية المتحدة أملاً في أن تتوصل إلى عدد لا بأس به من صفات المعلم المحبوب وغير المحبوب ثم نرتبها حسب أهميتها أو بالأحرى أهمية تكرارها في كتابات المستفتين .

(1) Jersild, A. T. (1954) "Child psychology" New York : Prentice Hall.

البحث الحالى

اختيار المستفتين

اخترت لإجراء الاستفتاء ثلاث مجموعات متباينة فى السن والثقافة هى :-

١ - المجموعة الاولى وتتكون من مائة معلم ومعلمة جامعيين ممن يتابعون دراسات التأصيل التربوى بكلية التربية ، ولا تقل المدة التى أمضاها كل فى مهنة التدريس عن سبع سنوات .

٢ - المجموعة الثانية وتتكون من مائة طالبة جامعية من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس .

٣ - المجموعة الثالثة وتتكون من مائة تلميذة من تلميذات المدارس الاعدادية ويتراوح أعمارهن بين ١٥ ، ١٧ سنة .

بعد اختيار المستفتين طلب من كل فئة على حدة الإجابة عن السؤالين الآتيين :

« اكتب عشر صفات لمعلم اعجبت به وكاله أثر حميد فى نفسك ، ربما أدى الى تغير ميولك واتجاهاتك نحو مادته » ثم « اكتب عشر صفات لمعلم أثر فى نفسك تأثيراً سيئاً باءد ما يينكاور بما كان هذا الأثر السيء سبباً فى تغير اتجاهك نحو مادته » هذا وقد استجاب أفراد المجموعات الثلاث استجابة طيبة لهذا السؤال إلا أن بعضهم أخفق فى أن يمدنا بعشر الصفات المطلوبة ، فكتبوا عدداً من الصفات يتراوح عددها بين سبع وعشر صفات ، على أننى رغم هذا حصلت على مجموعة كبيرة من الصفات والسمات التى حبيتهم فى أساتذتهم وقربتهم من قلوبهم ودعمت العلاقات الانسانية المختلفة بين المعلم وتلاميذه ، كما حصلت على مجموعة كبيرة

أخرى من الصفات التي نفرتهم من بعض المعلمين بل كرهتهم فيهم ، وكانت سببا في توتر علاقة التلاميذ بهم توترا هدد الصحة النفسية لبعضهم ، ونستدل على ذلك من العبارات الطريفة التي ذكرها بعضهم للتعبير عما كان ولا زال يشعر به من كره للمعلمين ، إذ قال « كان قاسيا جدا غليظ القلب ، وقد قضى على بعض زملاء بين منتحرا في النيل وتحت عجلات القطر » ويذكر آخر « كان قاسيا في ضربه لنا لدرجة شاذة .. كان قاسيا في درجاته .. جعلني أكره اللغة العربية حتى الآن !! خاصة القواعد » .

وبدراسة ما جاء في إجابة المستفتين المختلفة من صفات طيبة للمعلم المحبوب وأخرى سيئة للمعلم الذي أثر فيهم تأثيرا سيئا أمكن تصنيفها في فئات ست من الصفات هي :

المعلم ذو التأثير الحسن الموجب	المعلم ذو التأثير السالب السيء	تصنيف الصفات
<p>١ - الصفات الانسانية</p> <p>هي الصفات التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعطف والعمل على مساعدة التلاميذ والمشاركة في حل مشكلاتهم ، كما تشمل صفات أخرى كالظرف والمرح والبشاشة</p>	<p>هي الصفات المبنية على العنف والشدة كالقسوة والشراسة والضرب وإثارة سخرية بقية أعضاء الفصل على الخطيء ، وعدم الرغبة في مساعدة التلاميذ</p>	
<p>٢ - الصفات الخلقية</p> <p>هي الصفات المتعلقة بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته مثل العدالة - وعدم التحيز - والاتساق في المعاملة - والأخلاق الحميدة</p>	<p>هي التحيز والظلم ، وبث روح التفرقة بين التلاميذ والكذب والتحدث بالسوء عن الزملاء</p>	
<p>٣ - المظهر العام والخلقة</p> <p>هي الصفات المتعلقة بالأناقة والترتيب وحسن اختيار الملابس والصوت المتزن وسماحة الخلقة</p>	<p>وهي الصفات المتعلقة بعدم العناية بالمظهر ولذلك اشتملت على صفات - مثل غير مرتب قبيح لا يهتم بمظهره - صوته عمل كذلك وضعنا ضمن هذه المجموعة المبالغة في التأنيق لدرجة متقدمة</p>	

المعلم ذو التأثير السالب أو السيء .	المعلم ذو التأثير الحسن الموجب	تضيف الصفات
هي صفات تتعلق بعدم تمكن المعلم من مادته وعدم العناية بالطريقة ، كما اشتملت على صفات مثل يبخل بمادته على الطلاب .	هي صفات تتعلق بتمكن المعلم من مادته وعنايته بإعداد الدروس واستخدام طرق تربوية تساعد على الفهم ، كما اشتملت على صفات مثل « شيق في القائه » لا يبخل بمعلوماته على الطلاب .	٤ - - التمكن من المادة
هي الصفات المميزة للقيادة الدكتاتورية مثل السيطرة والتحكم والعناد وعدم احترام آراء الطلبة وعدم قبول المنافسة والأسئلة قبولاً حسناً .	هي الصفات المميزة للقيادة الديمقراطية مثل احترام آراء الطلبة والاشتراك معهم في بعض أنواع النشاط الاجتماعي والترفيهي أو العلمي ، معاملتهم كأب أو كأخت أو كوالد .	٥ - - نوع القيادة
وتتناول عدم الإخلاص في العمل والتأخر عن المواعيد وكثرة التغيب عن المدرسة وعدم احترام الوائح المدرسية .	هي صفات تتعلق باحترام المعلم للوائح المدرسية والمحافظة على المواعيد وقلة التغيب .	٦ - - احترام اللوائح والقوانين المدرسية

بعد أن صفت آلاف الصفات التي جاءت في كتابات المجموعات الثلاث حاولنا أن نعرف ترتيبها بالنسبة لأهميتها عند المشتركين في التجربة بالنسبة للدور الذي تقوم به في خلق اتجاه ودى أو عدائى نحو المعلم، لهذا حسبت النسب المئوية لمرات تكرار الصفة في كل من مجموعة من مجموعات الصفات السابق الإشارة إليها وعلى أساس هذه النسب المئوية رتبنا الصفات ترتيبا تنازليا ، وفيما يلي هذه الصفات حسب أهميتها مع مراعاة أننا جمعنا فى جدول واحد نتائج تصنيف المجموعتين أ ، ب بعد أن تبيننا أن الفرق بين هاتين المجموعتين ضئيل أما نتائج المجموعة ح (مجموعة تلميذات المدرسة الاعدادية) فقد فرغت فى جدول خاص نظرا لوجود فرق جوهري فى تكرار الصفات المفضلة عند هذه المجموعة إذا ما قورنت بالمجموعتين السابقتين .

جدول رقم (١) يبين ترتيب الصفات المفضلة فى المعلم

كما جاءت فى كتابات المجموعتين أ ، ب

النسبة المئوية	مجموعات الصفات
٩٣ ٪	١ — الصفات الإنسانية
٧٦ ٪	٢ — التمكن من المادة
٣٥ ٪	٣ — القيادة الديمقراطية
٣٥ ٪	٤ — العدالة وعدم التحيز (الصفات الخلقية)
٣٣ ٪	٥ — العناية بالمظهر
١١ ٪	٦ — احترام القوانين واللوائح المدرسية والمحافظة على المواعيد

جدول رقم (٢) يبين ترتيب الصفات المفضلة كما جاءت
في كتابات المجموعة (ح)

النسبة المئوية	مجموعات الصفات
١٠٠٪	١ — الصفات الإنسانية
٨٨٪	٢ — التمكن من المادة
٦٠٪	٣ — العناية بالمظهر
٤٠٪	٤ — العدالة وعدم التحيز (الصفات الخلقية)
٣٠٪	٥ — احترام القوانين واللوائح المدرسية والحفاظة على اللوائح
٤٪	٦ — القيادة الديمقراطية

فصل المعلم المحبوب

(١) من دراستنا للجدولين السابقين نجد أن الصفات الانسانية للمعلم مثل العطف على التلاميذ والاهتمام بمشكلاتهم والبشاشة الخ قد احتلت مركز الصدارة بين الصفات التي تجعل للمعلم أعظم الأثر على تلاميذه ، وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث: مجموعة (١) المعلمون ، ومجموعة (ب) طالبات الجامعة ، ثم المجموعة (ح) تلميذات المدرسة الإعدادية ، فذكرت الغالبية المطلقة في المجموعة الأولى والثالثة والغالبية العظمى في المجموعة ب صفة أو أكثر من هذه الصفات كأساس إعجابهم بمعلم معين ، بل إن بعضهم قصر إجابته على هذه الناحية وحدها وأهمل النواحي الأخرى .

(ب) جاءت غزارة المادة وجودة الطريقة في المرتبة الثانية للصفات الباعثة على إعجاب التلميذ بمعلمه في المجموعات الثلاث .

(ح) اهتمت مجموعة المعلمين بنوع قيادة المعلم لتلاميذه . ولهذا كانت

الصفات المميزة للقيادة الديمقراطية تحتل المرتبة الثالثة بصفة مميزة للمعلم المحبوب بينما احتلت هذه الناحية المرتبة الخامسة في رأى مجموعة طالبات الجامعة والسادسة في رأى تلميذات المدرسة الاعدادية ، ويمكننا تعليل ذلك بأن ظروف الفتاة العربية والضغط الاجتماعي التي تقع عليها منذ العصر التركي جعلها أكثر سلبية ، وهى لا تشعر تماماً بأهمية الدور الذى تؤديه المعاملة الديمقراطية المبنية على المساواة وتكافؤ الفرص بينها وبين غيرها من أفراد المجتمع وحرية التعبير عن النفس دون تحفظ الخ .

(د) احتلت الصفات الخلقية كالعدل وعدم التحيز والمساواة بين التلاميذ فى المعاملة المرتبة الرابعة بصفة مميزة للمعلم المحبوب فى المجموعات الثلاث .

(هـ) بينما احتلت الأناقة والمظهر كصفة مميزة للمعلم المحبوب المرتبة الخامسة عند مجموعة المعلمين احتلت المرتبة الثالثة عند طالبات الجامعة وتلميذات المدرسة الاعدادية .

(و) كان احترام القوانين والمحافظة على المواعيد تحتل المرتبة السادسة كصفة مميزة للمعلم المحبوب عند المجموعات الثلاثة .

فصل المعلم غير المحبوب :

كذلك درست استجابات المجموعات الثلاث السابقة فيما يتعلق بصفات المعلم الذى أثر تأثيراً سيئاً على نفوسهم وكان ترتيب هذه الصفات كما هو مبين فى الجدولين الآتيين .

جدول رقم ٣ يبين ترتيب الصفات المكروهة في المعلم
كما جاء في كتابات المجموعتين ٦١ ب

النسب المئوية	مجموعات الصفات
	١ — الشراسة والقسوة وإثارة سخرية التلاميذ على المخطيء إلخ .
٪ ٨٨	٢ — عدم التمكن من المادة
٪ ٤٦	٣ — التحيز وعدم المساواة في المعاملة بين التلاميذ
٪ ٢٣	٤ — عدم العناية بالمظهر أو التألق المتقدم
٪ ٢٣	٥ — الدكتاتورية وعدم احترام آراء التلاميذ
٪ ١٦	٦ — عدم احترام القوانين واللوائح المدرسية وعدم المحافظة على المواعيد
٪ ١٣	

جدول رقم ٤ ويبين ترتيب الصفات المكروهة كما جاء في كتابات
المجموعة ح

النسبة المئوية	مجموعات الصفات
٪ ٩٨	١ — الشراسة والقسوة في المعاملة وإثارة سخرية التلاميذ على المخطيء .
٪ ٦٥	٢ — عدم التمكن من المادة .
٪ ٥٠	٣ — المظهر .
٪ ٤١	٤ — عدم احترام القوانين واللوائح المدرسية وعدم المحافظة على المواعيد .
٪ ٣٣	٥ — التحيز وعدم المساواة في المعاملة بين التلاميذ .
٪ ٤	٦ — الدكتاتورية والسيطرة .

وبدراسة استجابات المجموعات الثلاث الموضحة في الجدولين السابقين نلاحظ ما يأتي :-

(ا) أن الصفات المميزة للعلاقات الانسانية غير السوية بين المعلم والتلاميذ احتلت المنزلة الأولى ضمن العوامل التي تباعد بين المعلم وتلاميذه وتسمى إلى العلاقات الانسانية بينهم .

(ب) احتلت صفة عدم التمكن من المادة وضعف الطريقة المرتبة الثانية بين الصفات التي تنفر التلميذ من معلمه وذلك بالنسبة للمجموعة الأولى والثالثة ، وكانت الثالثة في الترتيب بالنسبة لمجموعة طالبات الجامعة ، وهي حقيقة طريقة ، وقلمنا يظن المعلم أن تلاميذه يستطيعون الحكم على مادته وطريقته ، لذلك نلفت نظر المعلم إلى أن تأخر بعض التلاميذ في التحصيل وتوتر علاقته بهم تبعاً لذلك قد يكون سببه ضعف مادته أو عقم طريقته ولهذا كان عليه قبل الحكم على التلاميذ المتأخرين أن يراجع مادته وطريقته .

(ح) أما عدم عناية المعلم بمظهره أو تأنيق المعلمة أكثر مما يجب أو الإهمال في نفسها إلى درجة كبيرة ، فقد كانت من العوامل الفعالة المهمة جداً في تشكيل علاقة المعلم بتلميذات المرحلة الإعدادية وكذلك طالبات الجامعة أما مجموعة المعلمين فلم تحتل هذه الصفة إلا المرتبة الرابعة .

(د) كذلك كانت الصفات الخلقية مثل التحيز وعدم المساواة في المعاملة بين التلاميذ من الصفات ذات الأثر الفعال في علاقة المعلم بتلاميذه وفي تعكير الجو بينهما وقد كانت هذه الصفة في المرتبة الثانية بالنسبة لطالبات الجامعة وفي الثالثة للمعلمين الجامعيين بينما احتلت المرتبة الرابعة عند تلميذات المدرسة الإعدادية .

(هـ) وأخيراً من الطريف أن نجد صفة مثل عدم احترام اللوائح المدرسية والتأخر عن مواعيد الحصص تحتل المرتبة الخامسة عند تلميذات الإعدادية كصفة .

تففر التلميذات من معلمهم بينما كانت القيادة غير السوية والسيطرة في المرتبة الخامسة بالنسبة للمجموعتين الآخرين .

الخصومة وتنازع البحث

لقد دل هذا البحث على أن أهم ما يوطد العلاقة بين المعلم والتلاميذ هو الصفات المدعمة للعلاقات الانسانية السليمة ، والتي تجعل الجو العام للموقف التعليمي جو يسوده الود والوثام والإرتياح، ولهذا لا نستغرب أن نرى ما يشبه الاجماع ممن أجابوا عن سؤالنا على أن المعلم الذي كان له أثر جيد في نفوسهم هو الذي كان يعمل على تدعيم علاقته بهم فيحاول مساعدتهم والمساهمة في حل مشكلاتهم ومعاملتهم بعين العطف والأبوة ، ٠٠٠ وأن يجمع أكثر ٦٠ ٪ منهم على أن أهم ما يعكر صفو العلاقة بين المعلم وتلميذه هو القسوة والشدة في معاملتهم وعدم مساهمته في حل مشكلاتهم .

كذلك دل على أن النواحي التي يستطيع التلميذ الحكم عليها لا تتناول مادة المعلم فقط وإنما تتناول صفات شخصية ومزاجية على جانب كبير من الأهمية، كما تتناول نواحي تدريب المعلم وإعدادة، ولذلك تعرض التلاميذ والطلاب لطباع المعلم واستقراره الإنفعالي كما تناولوا طريقته في التدريس ، وطريقته في المساهمة في حل مشكلات تلاميذه أو تغافله عن ذلك ، فضلا عن تدريبه كمرّب للنشء . ومدى احترامه للوائح والمحافظة على المواعيد علاوة على مآلهيه من اتجاهات موجبة أو سالبة .

على أنه إذا قارنا صفات المعلم القدير المحبوب كما يعرضها تلاميذه ، بالصفات التي اصطلح رجال التربية وعلم النفس على وجوب توفرها في المعلم المؤهل والمطبوع معا ، لوجدنا أن هناك نواح لم يرد ذكرها في الإجابات التي حصلنا عليها في هذا .

البحث ولا بد من مراعاتها في اختيار المعلم وإعداده ونذكر من هذه على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي :

(أ) لم يذكر التلاميذ والطلاب شيئاً عن تمكن المعلم من أهداف التربية وفلسفتها . مع أن معرفته لهذه الأهداف تساعد في أن يعرف طريقه إلى تحقيقها فيوجه جهوده وجهود تلاميذه نحو تحقيقها .

(ب) كذلك لم يشر التلاميذ إلى قدرة المعلم من حيث فهمه للمميزات العامة للنمو النفسي الذي يؤثر تأثيراً ملحوظاً في الموقف التعلمي ، ففهم المعلم للنمو النفسي لتلاميذه يدفعه إلى تكيف طريقته بحيث تناسب المسؤوليات المختلفة .

(ح) لم يذكر المساهمين في البحث شيئاً عن ضرورة فهم المعلم لأهمية الدوافع في تشجيع التلاميذ وتحفيزهم إلى التقدم . وأن هذه الدوافع تختلف من تلميذ لآخر باختلاف مآربه من ظروف و باختلاف مجاله الحيوي . وأن إخفاق التلميذ قد لا يعنى أكثر من أنه لم يعط الوقت الكاف للتقدم أو أن المعلم لم ينجح في إثارة دوافعه الفعالة .

البحث الرابع

العوامل ذات الأثر الفعال في شخصية المراهقة العربية

الفصل الرابع

العوامل ذات الأثر الفعال

في شخصية المراهقة العربية

من المعروف أن مرحلة المراهقة مرحلة تتميز بكثرة الضغوط التي تؤثر على الحياة الإنفعالية للمراهق ، وهذا ما دعا بعض علماء النفس إلى الاعتقاد بأنها مرحلة أزمات نفسية لا بد للمراهق أن يتخلص منها حتى يتم تكيفه للمجتمع وحتى يتكامل شخصيته وتتجه إتجاهها سويا ، وقد أثبتت دراسة المراهقين في البيئات المختلفة أنه ليس من الحكمة أن نلجأ إلى التعميم فيما يتعلق بسلوك المراهق واتجاهاته ، حقا إن هناك بعض المميزات العامة للمراهقين ولكن الفروق الفردية بينهم لا تقل أهمية عن هذه المميزات العامة وذلك لأن لكل بيئة ظروفها الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على المراهق كما أن هذا التأثير يختلف باختلاف طبيعة المراهقين أنفسهم ، لذا كان من الضروري أن نأخذ هذه العوامل بعين الاعتبار ونحن ندرس المراهقة العربية وما يقع عليها من ضغوط اجتماعية

إذا درسنا مدى تكيف المراهقة العربية دراسة تحليلية في ضوء الظروف الاجتماعية والثقافية التي تحيط بها لوجدنا أن هذا التكيف لم يصل إلى الدرجة التي تتطلبها من المراه العربية الجديدة التي تساهم بدور فعال في تربية رجال الأمة العربية في الوطن العربي الجديد ، فما هي الأسباب التي أدت إلى ذلك ؟

ليس من السهل الإجابة عن هذا السؤال لأنها تتناول قوى وعوامل اجتماعية ونفسية متأصلة في أعماق النفوس ، وكثير منها يعتبر مسألة شخصية غير مسموح بالبحث فيها، ومع ذلك فقد حاول بعض الباحثين في الجمهورية العربية المتحدة.

دراسة مشكلات الشباب العربي وتصنيفها وبيان العوامل المسئولة عن تسكيّفه أو عدم تسكيّفه ، على أننا في البحث الحالي قصرنا دراستنا على مشكلات الفتاة دون الفتى وبيان الضغوط الاجتماعية المختلفة التي لها أكبر الأثر على صحتها النفسية.

الإطار العام للبحث الحالي

من المعترف به في الوقت الحاضر أن كل نمط سلوكي يقوم به الفرد هو نتيجة لتفاعل عوامل معقدة بعضها يتعلق بالفرد واستعداداته المختلفة وبعضها الآخر يرجع لمؤثرات الوسط الذي يعيش فيه سواء كانت هذه المؤثرات ثقافية أم قوى وضغوط اجتماعية ، وأنه قد تكون هذه المؤثرات مساعدة على تكامل الشخصية وحسن التكيف وقد لا تكون . . . ومعنى ذلك أن نمو شخصية الفرد وتكيّفه للوسط يتحدد بمدى انساق هذه الأنماط السلوكية المكتسبة بعضها مع البعض الآخر من جهة ، ومدى موافقتها وانسجامها مع مثل الجماعة وعاداتها وثقافتها من جهة أخرى.

فالمراة العربية تعيش الآن في مجتمع له ثقافته وعاداته وتقاليده في معاملة المرأة وفي تحديد دورها في هذا المجتمع ، ولهذا كانت له ضغوط متعددة كثيراً ما أثرت ما اكتسبته من أنماط سلوكية وعلى تكيّفها وتكامل شخصيتها ، ولا بد من دراسة هذه المؤثرات المختلفة دراسة تحليلية حتى نستطيع أن نتيّن ماهيتها بوضوح أملا في مساعدتها على تكيّف أفضل وما البحث الحالي إلا محاولة لتحقيق هذا الهدف ، وعلى هذا تنحصر المشكلة التي نبحث عنها فيما يلي :

(أ) ما هي العوامل الاجتماعية والثقافية المختلفة التي قد تؤثر على تكيّف

المراة العربية ؟

(ب) إلى أي مدى تشعر المراة بضغط هذه العوامل على صحتها النفسية ؟

وقد بدأنا البحث بفرضين :

الفرض الأول هو أن تكيف المراهقة يتأثر بنوع المعاملة التي تعامل بها من أفراد أسرتها وعلى الأخص الأبوين .

الفرض الثاني أن اتجاه المجتمع الخارجى نحو الفتاة العربية والطريقة التي يحاول بها توجيهها تؤثر أيضا على تكيفها.

الملاحظات :

أما الملاحظات فتتلخص فى مسألتين .

(أ) إننا نستطيع معرفة العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على شخصية المراهقة عن طريق الاستقصاء .

(ب) إن مدى شعور المراهقة بالضغط الاجتماعية والثقافية الواقعة عليها يمكن قياسه بطريقة غير مباشرة إذا حسبنا تكرار استجاباتها لأسئلة الاستفتاء المتعلقة بهذه الضغوط .

اختيار العينة

اخترنا لهذا البحث ٣٥٠ فتاة من طالبات المدرسة الثانوية ومعاهد المعلمات العامة وكلية البنات جامعة عين شمس ، وقد تراوحت أعمار المستفتات بين ١٧ ، ٢٤ سنة ، وكنا نود لو تمكنا من اختيار العينة بحيث تكون ممثلة للفتيات المراهقات فى الجمهورية العربية المتحدة كلها ، بحيث تشمل العينة فتيات المدن الكبيرة كما تشمل المدن الصغيرة وفتيات الريف ، ولكننا لم نتمكن من ذلك لأن هذا المسح الشامل يحتاج إلى عدد غير قليل من الخبراء لإجراء الاستفتاء وتمرير وتصنيف ما جاء به من بيانات ومعلومات ولم يكن هذا من المتيسر .

لهذا حاولنا سد هذا النقص إلى حد ما باختيار عينة كبيرة نوعا ٢٠٠ فتاة من طالبات القسم التربوى بكلية البنات — جامعة عين شمس ، لأن حوالى ٢٥ ٪ من طالبات هذا القسم من المغربات عن العاصمة ، ومقسمون إلى مختلف مديريات ومحافظات الجمهورية العربية المتحدة — الإقليم الجنوبي .

عمل الاستفتاء وإجراؤه

بدأنا قبل عمل الاستفتاء بتحديد الميادين التى يجب أن يتناولها الاستفتاء حتى يحقق الغرض الذى وضع من أجله ، وحتى نضمن أن نعطى عناية خاصة بقدر الإمكان بالميادين التى لها أثر ملحوظ على تكوين الفتاة للوسط ، هذا وقد استبعدنا ميدان الجنس الذى يحتاج إلى بحث قائم بذاته وبذلك اقتضرت الميادين المختارة للاستفتاء على النواحي الآتية :

- (١) علاقة المراهقة بأسرتها بصفة عامة وبوالديها بصفة خاصة .
- (٢) الشعور بالأمن والمحبة .
- (٣) الشعور بالحرية أو بالتقييد .
- (٤) اتجاه الأسرة نحو اختلاط الجنسين والتمسك بالتقاليد الشرقية .
- (٥) اتجاه الفتاة نحو ضغط المجتمع ونقده .
- (٦) الشعور بالخطأ وضعف الثقة بالنفس .

بعد الانتهاء من تحديد ميادين الاستفتاء ، صغنا الأسئلة بطريقة موضوعية ولا تتطلب الإجابة عنها إلا « نعم ، لا » أو « غير متأكد » وذلك حتى نتفادى عيوب الاستفتاء الحر الذى يصعب تصنيف إجاباته .

كذلك راعينا أن تصاغ الأسئلة بحيث تتخلص من عيوب الإيجاء بقدر

الإمكان وأن تكون واضحة وقصيرة، وقد أضفنا الإجابة « غير متأكدة » حتى لا تضطر الفتاة إلى الإشارة إلى إجابة لا تمثل موقفها^(١) تماماً .

هذا وقد عطينا بتوضيح فكرة الاستفتاء والغرض منه للمستفتين قبل إجراؤه، وطلبنا منهم الصراحة التامة على عدم كتابة أسمائهم حتى لا يكون في الإجابة عن بعض الأسئلة إحراج لمن . وقد وجدنا منهم تعاوناً وجدية يشكرون عليها .

تفريغ الاستفتاء وتفسير النتائج

بعد دراسة الاستفتاء دراسة تحليلية دقيقة في ضوء الموضوع الذي يبحث فيه، أعطى لكل سؤال درجة واحدة كانت تعتبر موجبة إذا كانت الإجابة تعنى خمينياً التكيف السليم للموقف الذي يشير إليه السؤال، وتعتبر سالبة إذا كانت الإجابة تعنى نوع من عدم التكيف للموقف الذي يشير إليه السؤال، وبهذه الطريقة يمكن للاستفتاء أن يفرق بين الفتيات على أساس حسن التكيف أو سوءه .

على أنه لما كان الاستفتاء طويلاً إذ بلغ عدد أسئلته ١٣٩ سؤالاً، ولما كانت بعض الأسئلة قد وضعت كمقدمة لموقف معين كما أن بعضها لم ينجح في التمييز بين السلوك التكيف وغير التكيف، ولما كنا قد عمدنا في بعض الأحيان إلى تكرار بعض الأسئلة ولكن بصورة مقنعة حتى نتأكد من أن إجابات الفتاة عن هذا الموقف تمت عن تأكد ويقظة تامة، فقد وجد أنه من الممكن اختيار أكثر الأسئلة قدرة على التنبؤ بنوع التكيف والاقتصار على تحليلها .

وقد راعينا أن تكون الأسئلة ممثلة لميادين الاستفتاء المختلفة مع الضغط على هذه الميادين التي اعتقد أن لها أثراً ملحوظاً على الصحة النفسية مثل الميدان

(١) ارجع إلى الملحق رقم (٢) تجد الاستفتاء كاملاً .

الخاص بالشعور بالأمن والمحبة ، لأنه ثبت بالبحث أن تزعزع هذا الشعور له أسوأ العواقب على صحة الفتاة النفسية وتكيفها للوسط .
وقد بلغ عدد الأسئلة المختارة للتحليل والدراسة^(١) ٣٧ سؤالاً وزعت على ميادين الاستفتاء الآتية :

عدد الأسئلة التي تخصها	عدد الميادين
٤	١ (علاقة الفتاة بوالديها وأسررتها
٩	٢ (مدى الشعور بالأمن والمحبة
٣	٣ (مدى الشعور بالحرية أو القيود
٦ (٢ ، ٤)	٤ (اتجاه الأسرة نحو الاختلاط والتمسك بالتقاليد
٢	٥ (اتجاه الفتاة نحو ضغط المجتمع ونقده
٣	٦ (الشعور بالخطأ وضعف الثقة بالنفس
٢٧	المجموع

وفما يلي نتائج التحليل الإحصائي مع ملاحظتنا على الاستجابات .
جدول يبين نسبة عدم التكيف للمواقف المختلفة ، ونسبة التردد في الإجابة

نسبة عدم التكيف	نسبة الإجابة « غير متأكدة »	الميادين المبحوثة
٪٣٩	٪١١	١ (علاقة المراهقة بوالديها وأسررتها
٪٦٣	٪ ٣	٢ (مدى الشعور بالأمن والمحبة
٪٣٤٫٥	٪ ٧	٣ (مدى الشعور بالحرية أو القيود
٪٦٠		٤ (اتجاه الأسرة نحو الاختلاط والتمسك بالتقاليد
٪٨٤	٪ ٥	٥ (اتجاه الفتاة نحو ضغوط المجتمع ونقده
٪٠٫٤٢		٦ (الشعور بالخطيئة وضعف الثقة بالنفس

(١) أشير إلى هذه الأسئلة بعلامة (صح) في الاستفتاء في ملحق رقم ٢ .

من الجدول السابق يتضح لنا أن في المجتمع العربي كثير من العوامل الثقافية والضغط الاجتماعي التي تعوق نمو شخصية المرأة في هذه المجتمعات وتزيد من صعوبة تكيفها .

كذلك يمكننا أن نجمل ملاحظتنا فيما يلي :

أولاً : أن الفتاة العربية تشعر بعدم تكيف ملحوظ بالنسبة لأسرتها ويمكننا أن نقول إن نسبة عدم التكيف للأسرة الواردة في الجدول السابق (٣٩/٠) مع ارتفاعها لا تمثل الواقع بدقة لأن هذه النسبة غالباً ما تكون أعلى من ذلك ، لأن اعتراف الفتاة حتى بينها وبين نفسها بعدم رضاها عن أمرتها بصفة عامة ووالديها بصفة خاصة يشعرها بالذنب والخطيئة ويجعلها تتردد في الإجابة بصراحة عن أسئلة هذا الميدان ، وهذا ما حدث بالفعل في حالة المفحوصات بهذا الاستفتاء ، فإجابات الفتيات عن الأسئلة المتعلقة بعلاقتهن بوالدتهن مثلاً كان يبدو فيها التردد والخيرة في أكثر من ميدان . ولهذا كثرت الإجابة « غير متأكدة » على سؤال رقم ٦ مثلاً وهو « إنني أتضايق من تصرفات والدتي و طريقة معيشتها » وبلغت نسبة هذه الإجابات ١١/٠ ، وتكرر ذلك في سؤال رقم ١٠ في الميدان الثاني عن علاقة الفتاة بوالدتها كعامل من عوامل عدم التكيف وتزعزع الشعور بالأمن وهو « إنني أتضايق من والدتي لقسوتها وعدم مراعاتها لشعوري » .

ثانياً : كان عدم تكيف الفتاة للمواقف التي يُشير إليها الاستفتاء أظهر ما يكون في الميدان الخامس المتعلق باتجاهات المجتمع نحو الفتاة العربية ، إذ بلغت نسبة عدم التكيف ٨٤/٠ ، وبلى هذا الميدان في الأهمية بالنسبة لعدم التكيف مواقف الشعور بالأمن ، ثم اتجاه الأسرة نحو الاختلاط .

ثالثاً : دل الاستفتاء على أن نسبة كبيرة من الفتيات العربيات يشعرن بضعف الثقة في نفوسهم وبالذنب لأنفسهن لأسباب ، وهو شعور هدام يشل القوى العاملة

عند نصف المجتمع المشرف على تربية النصف الآخر، ولهذا يجب أن تدرس هذه العوامل ذات الأثر الفعال في عرقلة نمو شخصية المراهقة العربية تمهيداً لعلاج الموقف علاجاً حاسماً وسريعاً .

الظروف الاجتماعية والنفسية التي أدت إلى عدم التكيف

لقد اتضح لنا من نتائج الإستفتاء السابق أن الفتاة العربية تعاني الشيء الكثير من عدم التكيف فما هي الظروف الاجتماعية والنفسية التي تعتبر مسئولة عن ذلك ؟

الجواب عن هذا السؤال يستدعي دراسة تحليلية شاملة للمؤثرات الثقافية والضغط الاجتماعي المختلفة التي تقع الفتاة تحت تأثيرها، وليس هنا مجال الدراسة التفصيلية لهذه المؤثرات والضغط ولذلك سنحاول استعراضها باختصار .

تنشأ الفتاة في الجمهورية العربية المتحدة في أسرة كبيرة في العادة تتكون من الأب والأم والأخوة والأخوات وكثيراً ما تضم الأسرة الجدة أو الجد أو أحد الأقارب، وبذلك يعيش تحت سقف واحد ثلاثة أجيال، ومن الطبيعي أن يكون لكل جيل طريقته الخاصة في الحياة ومعالجة الأمور، ولذلك يكثر احتكاك أفراد الأسرة بعضهم ببعض، ويتدخل الآباء والأجداد في حياة الصغار تدخلاً يتمثل في كثرة الأوامر والنواهي التي يطلب من الأبناء طاعتها، وما أكثر هذه الأوامر المفروضة على البنت لأنها « بنت » وليست « ولد » فتضيق هذه درعا بها وتسوء العلاقة بينها وبين أسرتها . ويحضرني في هذه المناسبة قول فتاة مراهقة لي : « إنني لا أستطيع أن أقوم بعمل واحد ينال استحسان جدتي ووالدتي . ولذا أعاني من نقدهما الشيء الكثير ولا أستطيع أن أنفذ رغباتهما في كثير من الأحيان لأن طريقتهما في الحكم على الأمور لا تناسبني »

ومما يزيد في فتور العلاقة بين الفتاة المراهقة وأسرتها ، أن كثيراً من فتيات الجيل الحالي — وعلى الأخص في المدن — متعلقات اكتسبن الكثير من عوامل المدنية الحاضرة ولذلك أصبحت تصرفات آبائهن وطريقة معيشتهم لا تعجبهن ، وقد ثبت ذلك من نتائج الاستفتاء . فذكر بعضهن صراحة أن تصرفات والديهن لا يعجبهن وإنما مثار خجل لهن ، وترو البعض الآخر في التصريح بذلك فكانت اجابتهن نوع من الهرب ، والحق أن المجتمع المصري في الوقت الحاضر يعاني من التفاوت الكبير في الثقافة بين الجيلين الحاضر والسابق — وعلى الأخص في الريف — حيث يعيش غالبية سكانه وكثير منهم أميون ، لذلك كانوا مثار نقد وحرص الأبناء ، وكثير منهم يخجل من الطريقة التي يعيش بها آبائهم ومن مسكنهم ومليستهم ومظهرهم العام . هذا العامل وحده كفيل بأن يولد الكثير من التوتر النفسي في نفوس الأبناء خصوصاً في مرحلة المراهقة (١٢ — ١٣ إلى ٢٢ — ٢٣) التي يتطلع فيها الشباب إلى المثل العليا في كل شيء .

والأسرة المصرية بما فيها من نظم اجتماعية وعادات وتقاليد لا تشبع كثير من حاجات الشباب ، فنحن نعلم أن من الحاجات الضرورية للمراهقين والمراهقات النزعة إلى احتلال مركز مرموق بين البالغين Weed for Status وهذا من شأنه أن يجعل المراهق يضيق ذرعاً بما كان يقبله كطفل من الأوامر والنواهي التي يصدرها والده ومدرسه والبالغون المحيطون به ، فيعمل على الخروج عليها . هذا السلوك طبيعي بالنسبة للمراهق ، ويجب أن تعترف له بذلك ، ويجب على الآباء أن يساعده على اعتداده بنفسه وعلى تبوء منزلة محترمة في المجتمع ، ولكن الأسرة العربية في الغالب لا تعترف له بهذا الحق فيصعب على الأب أن يرى ابنه الوديع المطيع قد انقلب إلى « ولد عاق » متمرد على سلطته وهو والده

« الذى كان سبباً فى وجوده » كما سمعت بعض الآباء يقولون وهم يشكون أبناءهم أو بناتهم المراهقات ، وتكون نتيجة ذلك أن تشدد الأسرة قبضتها على الشاب والفتاة حتى لا يفلت زمامها منها ! ! ! وقد يصل الأمر ببعض الآباء أثناء محاولته السيطرة على ابنه أو بنته العاقبة ! ! إلى استعمال العقوبة البدنية ، وهذا التصرف بطبيعة الحال من شأنه أن يزيد الحالة سوءاً ، فتزداد مقاومة الأبناء للآباء ، وبالتالي تزداد حالة التوتر النفسى الذى يشعر بها المراهق وتزداد تعاسته .

ومما يزيد الأمر تعقيداً أن تقاليد الأسرة العربية تفرق بين معاملة المراهق والمراهقة . فتفرض قيوداً جديدة على تصرفات الفتاة لأنها لم تعد طفلة وتضيق على حريتها فى الوقت الذى تشعر فيه بحاجتها إلى المزيد من الحرية وإلى التحرر ولو قليلاً من قيود البالغين ، فتتمنع الفتاة من الخروج وحدها بعد أن كانت تخرج وتدخل دون قيود ، فإذا ما تساءلت عن سبب هذه القيود الجديدة والتي لم تكن تشعر بها من قبل ، قيل لها أنها كبرت وأصبحت فتاة يافعة من العار أن تترك وحدها - وإذا أرادت التزين والعناية بشعرها وملابسها - وهو سلوك طبيعى للفتاة المراهقة - انتقدت تصرفها لأنها مازالت صغيرة والتزين لا يجوز إلا لليافعات من النساء ، وإذا ما شوهدت تتحدث مع شاب ولو كان كان زميلاً لها فى الطفولة لعبت معه سنوات طويلة بحرية ودون تحفظ ، لفتت الأسرة نظرها إلى عدم العودة إلى محادثته لأنها كبرت وأصبحت كاملة الأنوثة وتقاليد الأسرة لا تبيح اختلاط الجنسيتين فى هذا السن - وهكذا يتدخل الآباء فى كل صغيرة وكبيرة فى حياة بناتهم وكثيراً ما يعيرونهن بما طرأ على أجسامهن من تغير لم تألفه المراهقات ، فلا عجب إذا زاد التوتر الإنفعالى للفتاة وضاعت ذرعاً بحياتها ، وقد شكت إلى الكثيرات منهن بأن الحياة فى محيط الأسرة عبء ثقيل وأن المدرسة أو الكلية « تفرج عنهن » وتخفف من حدة الأزمات النفسية التى يتعرضن لها من آن لآخر نتيجة لإخفاقهن فى أشباع حاجاتهن الضرورية ، وأذكر فى هذه المناسبة حالات

بعض المراهقات أتتني طالبات الإرشاد في حل بعض مشكلاتهن النفسية وكان بعضهن يشكين من أمهاتهن والبعض الآخر من الآباء أو الإخوة الذكور .

ومما يزيد في توتر الفتاة العربية أنها لا تعاني من سلطة والديها ومعلميها فقط . وإنما كثيراً ما تعاني سلطة أقسى وأشد خطراً على صحتها النفسية وهي سلطة الأخوة البنين سواء كانوا أكبر منها أو أصغر سناً ، فإن تقاليد الأسرة المصرية الاجتماعية وتقاليدنا كشرقيين شجعت الأخوة البنين على أن ينصب كل منهم نفسه رقيباً على تصرفات إخوتهم البنات ، وقد سمح له المجتمع العربي بأكثر من هذا إذ اعترف له ببعض الحق في قتلهم تخلصاً من العار ، وجاء القانون الجنائي وتكرم بعقوبة قاتل أخته لجرد شائعة لم يتحقق من صحتها بالسجن سنتين أو ثلاثاً أو بعقوبة أقصاها سبع سنوات بينما يعاقب قاتل اللص بالاعدام . ومعنى ذلك أن أن النظم الاجتماعية العربية والتي تنعكس في حياة الأسرة تضاعف من حدة الأزمات النفسية للفتاة ، ومما يزيد الأمر خطورة على صحتها النفسية ما نراه في المجتمع العربي الحديث من عدم استقراره ، فهو يتأرجح بين البالي من التقاليد وبين الجريء من نواحي التجديد إذ بجانب النظم الاجتماعية التقليدية الصارمة السابق الإشارة إليها يوجد تقدميون ودعاة تجديد إلى أبعد الحدود ينادون صراحة في الصحف والمجلات بوجوب إطلاق الحرية للفتاة لأن هذه الحرية من حقها فلماذا تحرم منها ؟ ويذهب بعضهم إلى أبعد الحدود فينادون بآراء من شأنها أن تقلب النظم الاجتماعية السائدة في المجتمع العربي رأساً على عقب فنقرأ مثلاً في مجلة كالجيل أو أخبار الجامعات عبارات « أتركوا لمن حرية الحب والتمتع بالقضاء المحبوب في ضوء القمر » الخ الأمر الذي يلهم مشاعر الفتاة المراهقة وقد يدفعها إما إلى الجري وراء أشباع دوافعها الجنسية دون أعمال للعقل والحكمة ، وإما

الشعور بالتوتر النفسى والاحباط أزاء تصرفات أمرتها معها ومنعها من الخروج وحدها مما يكون له أسوأ العواقب على صحتها النفسية .

يضاف إلى ما تقدم أن طريقة الأسرة المصرية فى تربية أبنائها تساعد الفتاة على الشعور بالاحباط والتعاسة وتزيد من توترها النفسى ، وذلك بسبب تناقض معاملتها للأبناء فى المراحل المختلفة ، ففي الفترة التى سبق دخول الطفل المدرسة تعطى الأسرة أبنائها حرية واسعة وتلجأ إلى تدليلهم والمبالغة فى إشباع رغباتهم فتخضع الأم لرغبات طفلها الرضيع وتعطيه ثديها ليرضع منه فى أى وقت يريد ، ولا تقيد فى ذلك بمواعيد محددة للرضاعة ، كما أن كثيرا من الأمهات يتركن أبناءهن يرضعون لمدة سنتين وفى بعض الأحيان مدة أطول من ذلك ، وقد تستمر حتى بعد ولادة مولود جديد ، فإذا مشى وتكلم تركت له الحرية يلعب ويذهب إلى الحدائق أو ينزل إلى الشارع دون تقييد ، وكثيراً ما تخضع لرغباته فى الأكل والنوم حتى ولو كانت عاداته فى هذه النواحي غير مرغوب فيها ، أما من حيث معاملاته الاجتماعية فحدث عنها ولا حرج فبعض الأطفال حتى بعد سن السادسة يبدون من ضروب السلوك ما يدل على قلة عناية آبائهم بتوجيههم وتعويدهم ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها ، ولذلك نجدهم يشعرون لآتفه الأسباب ، وتنطلق أفواههم بالشتم والصراخ ولا تتحرك الأم قيد أنملة لتوجيه ابنها بل تنتحل له الأعذار قائلة « إنه طفل لا يفهم شيئاً غداً يكبر ويتعلم » وهكذا يعيش الطفل متمتعاً بقسط كبير من الحرية ، حتى إذا دخل المدرسة تغيرت نظرة البالغين فى الأسرة إليه وبدأوا معه عملية تدريب لم يتعوده فتكثر أوامره اليه وتتعدد طلباتهم منه ورغم شعوره بوطأة هذه المطالب إلا أنه يجيبها ويطيع الأوامر بقدر ما يستطيع ، يساعده فى ذلك ما تتميز به مرحلة النمو التى يجتازها (الطفولة المتأخرة) من استقرار نسبي .

فإذا ما أتت مرحلة المراهقة زاد شعور المراهق تدريجياً بذاتيته وتعددت

حاجاته وأصبح شديد الرغبة في اشباع هذه الحاجات التي كثيرا ما تجد مقاومة من الآباء لأنهم لم يتمودوها من ابهم ، فتتعدد العلاقة بينه وبين أسرته وعلى الأخص في حالة الفتاة التي تجد نفسها مقيد بقيودة جديدة كثيرة لاعد لها بها في المراحل السابقة في الوقت الذي تشعر فيه بحقها في مزيد من الحرية ، فلا عجب أن رأينا المراهقة العربية في كثير من الأحيان متوترة الأعصاب مشتتة الانتباه خجولة بما طرأ على جسمها من تغيرات لأن البالغين في أسرتها شجعوا على هذا الخجل ، وتزداد هذه الحالة كلما زاد التناقض في معاملة أسرتها لها في مراحل النمو المختلفة .

هذا النوع من التربية المنزلية وما يبدو به من تناقض في معاملة الابنة الواحدة في مراحل نموها المختلفة تكاد تكون شائعة عند كثير من الأسر العربية على اختلاف طبقاتها ، ولذلك كان لها أثر كبير في تكوين شخصية المرأة العربية التي تبدو غير متكاملة في كثير من الأحيان ، وكثيرا ما نجد في سلوكها تناقضا وترددا يجعل حكمها على الأمور غير سليم ، فنجد مثلا اما على جانب كبير من المحافظة في حياتها العادية اليومية ومع ذلك فهي تترك لبناتها الخجل على الغارب في المصيف ولا تتدخل في تصرفاتهن مهما كانت هذه التصرفات غير لائقة ، ولكنها تعود إلى الشدة في معاملتهن متى عدن إلى القاهرة ، وعلى النقيض من ذلك نجد إما متحررة من التقاليد الشرقية إلى حد ما ومتعلمة وحاصلة على أرقى الدرجات العلمية ، ومع ذلك فهي تأبى على بناتها المراهقات قدرا ضئيلا من الحرية وتحرم عليهن مصاحبة أية صديقة من نفس السن بحجة « أن البنات يعلم بعضهن بعضا العادات السيئة » وكان من الطبيعي أن تؤثر هذه المعاملة أثرا كبيرا على نفسية ابنتها الكبرى فبدت دائما مكتئبة باكية وانصرفت عن أى ضرب من ضروب الحياة الاجتماعية ، لا عمل لها بعد الانصراف من المدرسة إلا الاستذكار واتمام واجباتها المدرسية التي أصبحت مثار قلق دائم لها .

كذلك أثبت الاستفتاء أنه من العوامل المؤثرة في شخصية الفتاة العربية ، وبالتالي في شخصية المرأة العربية بصفة عامة ، نظرة الأسرة إلى اختلاط الجنسين في محيطها ، فالغالبية العظمى من الأسرة المصرية وعلى الأخص في الطبقات المتوسطة — كما دل على ذلك الإستفتاء السابق — لا تبيح اختلاط الجنسين في محيطها وتحت إشرافها ، وهذا ينطبق حتى على الأسرة التي اتاحت لبناتها فرص الاختلاط في دور العلم وفي المجتمع خارج نطاق الأسرة ، وهذا الاتجاه قد يبعث في نفس الفتاة القلق وعدم الاستقرار ويجعلها تتأرجح في سلوكها بين اتجاهات الأسرة المانعة للاختلاط وبين الاختلاط الذي لا بد منه كحقيقة واقعية خارج محيطها ، فهناك اختلاط في الكلية واختلاط في النادي وفي دور السينما ومحل العمل الخ فإذا أضفنا إلى ذلك دعوة الصحف والمجلات المتكررة إلى اختلاط الجنسين وأثر هذه الدعوة على اتجاهاتها نحو تقاليد الأسرة أدركنا أنها بحق في مركز لا تحسد عليه ، فهي مضطرة إلى الاختلاط أحيانا علما منها أنها إذا فعلت ذلك أتت أمرا يغضب والديها فتشعر بالذنب والخطيئة ، وهي أن امتنعت عن الاختلاط أطلاقا لن تجد لها مكانا كامرأة عاملة في ميادين العمل المختلفة التي تشارك فيها الفتاة الرجل في الوقت الحاضر .

لذلك نرجو أن تعدل الأسرة من نظرتها التقليدية إلى الاختلاط لأن اختلاط الجنسين في محيط الأسرة فوائد متعددة منها حماية البنت من خطر الاختلاط بقرناء السوء والتنفيس عن حاجة من الحاجات النفسية القوية التأثير في شخصيتها ، كما أنه سيجنبها الشعور بالذنب إن هـي لجأت إلى الاختلاط دون رضا أهلها .

وأخيراً فقد أثبت الاستفتاء أن الفتاة العربية تشعر بضغط المجتمع عليها وتجد غضاظة في الطريقة التي ينظر بها إليها ، فكثيراً ما يتنازع في المجتمع مسائل تتعلق

بالحياة الخاصة للمرأة كملابسها وعاداتها وأخلاقها بحجة إصلاح الفساد والقضاء عليه ، تثار هذه المسائل على صفحات الجرائد وفي الأما كن العامة وتسمع الفتاة حيناً نقداً لاذعاً لملابسها وتصرفاتها قد يتعدى النقد إلى السباب والشتائم الأمر الذى يضعف ثقتها بنفسها ويحطم كبريائها واعتدادها بنفسها ويشعرها بالذنب والخطيئة وكلها عوامل هدامة للصحة النفسية .

ولا يقتصر الأمر على ذلك بل أنها كثيراً ما تسمع فى نفس الوقت تشجيعاً وتقريضاً لتصرفاتها المتقدمة ، الأمر الذى يؤدى إلى زعزعة شعورها بالأمن وإحباط حاجتها إلى استحسان الجماعة التى تعيش بينها .

هذا استعراض سريع للظروف والعوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المرأة العربية وهى الظروف التى أدت إلى أن ترتفع نسبة الشعور بالذنب وضعف الثقة بالنفس بين من أجرى الاستفتاء إلى ٤٢ ٪ وهى نسبة خطيرة حقاً ، على أنه يجدر بنا أن نشير إلى أن الظروف السابقة لم تؤثر فى شخصية الفتاة بطريقة واحدة وبنسبة واحدة ، فالتأثير السابق صور متعددة تتفق والفروق الفردية المزاجية والشخصية عند الفتيات ولهذا فإننا نصادف أنماطاً من الفتيات أو المراهقات تغلب على كل نمط صفات عامة مميزة ويمكننا بسهولة أن نميز بين الفتيات المراهقات (١٧ - ٢٤ سنة وهوسن الفتيات اللاتى أجرين الاستفتاء) أربعة الأنماط الآتية :

أولاً — النمط الأول هو نمط الفتاة المنطوية على نفسها ، التى تخاف الاجتماع بالناس ويصعب عليها تكوين الأصدقاء ، وكثيراً ما تنكب الفتاة التى تنتمى إلى هذا النمط على دروسها وتنصرف عن غيرها من أنواع النشاط الاجتماعى داخل المدرسة أو خارجها ، ويكتسب النجاح المدرس أهمية خاصة فى حياتها ، ويصبح بمثابة قلق واكتئاب لأتفه الأسباب .

ثانياً — النمط الثاني : هو نمط الفتاة العنيفة المعتدية ، التي تتحدى السلطة وتخرج عليها دون خوف أو تردد مهما كانت العواقب وتعوض عما تشعر به من ضعف الثقة في نفسها ومن عدم استقرار وعدم إطمئنان، بنزعة عدوانية واضحة ، فتبرز كتحديها استهتاراً إذا سمعت نصيحة أو نقداً يوجه إلى سلوك أتت به وكان غير مرغوب فيه ، وتعتدى باللسان أو بالفعل على من يحاول توجيهها حتى ولو كان أقرب الناس إليها ، وبذلك يستبدل سعيها إلى استحسان المجتمع لتصرفاتها بالنزعة إلى التحدي وعدم المبالاة بقيم الجماعة ومثلها .

ثالثاً — النمط الثالث . هو نمط الفتاة التي تهرب من مشاكلها إلى التدين فتتخذ من التدين الشديد وسيلة تبرر بها هروبها من المجتمع وتعوض به عن شعورها بالإحباط والفشل في تحقيق رغباتها وحاجاتها القوية في عالم الواقع المر المحيطة بها ، ومعنى ذلك أنها تلجأ إلى انتزاع الاستحسان ممن حولها بالتمسك الشديد أو التعصب المتطرف للشعائر الدينية وتغالى في ذلك إلى درجة ملحوظة فتتنصرف عن أنواع النشاط البرئ المحبب إلى الفتيات من سنّها وتختفي شعرها « بالطرحة » وتغالى في لبس الملابس الطويلة الفضفاضة الخ .

رابعاً — وأخيراً وليس آخراً فإننا نجد نمط الفتاة التي تمكنت من التغلب على صعوبات التكيف واستطاعت أن تصل إلى درجة لا بأس بها من التكامل في شخصيتها والاستقرار الانفعالي ، ولذلك فهي تبدو متزنة سعيدة راضية .

كيف تساعد الفتاة العربية على حسن التكيف

يتضح لنا من البحث السابق أن الفتاة العربية تعيش في مجتمع به من العوامل الثقافية والاجتماعية ما يزيد من صعوبة تكيفها ، وقد يؤثر تأثيراً ملحوظاً على صحتها النفسية وهذا يعني أننا نربي أمهات لسنّ خير سلف لخير خلف ، إذاً

تنعكس صعوبات الأم النفسية على معاملتها لأبنائها وبناتها فتتقل إليهم تعاستها وشقاءها ، ولا عجب فقاقد الشيء لا يعطيه .

لذلك كان من الواجب علينا كإخصائيين نفسيين أن نبين كيف يمكننا مساعدة الفتيات والمراهقات أمهات المستقبل على حسن التكيف وهي مهمة شاقة .. وقد يمضى وقت طويل قبل أن نخطو خطوات إلى الأمام ، فاقترح الحلول أمر يسير ولكن نجاحها في حل المشكل من الصعوبة بمكان في مجتمع مثل المجتمع العربي المثقل بالعادات والتقاليد التي تضيق الخناق على الفتاة وتزيد من صعوبة تكيفها ، لهذا سأحاول أن أرسم خطوطاً عريضة لمقترحات قد تنتج في إحداث تغيير شامل لاتجاهات الأسرة نحو المراهقة . على أننى أنصح ألا نحاول إحداث تغير مفاجيء أو عنيف ، لأن قلب عادات المجتمع وتقاليده المتعلقة بالمرأة رأساً على عقب من شأنه إما أن يثير مقاومة العناصر الرجعية التي أحلت هذه التقاليد من نفسها منزلة سامية ، وإما أن يثير نزاعاً وصراعاً نفسياً بين الرغبة في المحافظة على القديم من التقاليد وبين العمل على مسايرة العصر والتجديد ، ولست أرغب في حدوث إحدى الظاهرتين لأن تأثيرهما على الصحة النفسية غير مأمون العواقب ، لذلك أنصح بالتروى والتأني في الانتقال بحيث يغير المجتمع اتجاهاته نحو المرأة ويسير التطور خطوة خطوة .

ويمكننا أن نقول أن نجاحنا في هذا اللضمار يتوقف على رسم خطة شاملة :
تتناول النواحي الآتية :

أولاً : دراسة المجتمع العربي في المدن والريف دراسة مستفاضة لمعرفة العوامل المختلفة التي تؤثر في اتجاهات الأسرة فتحول بين الفتاة وبين التكيف السليم ، وتزيد من شعورها بالتوتر والشقاء ، وذلك تمهيداً لمحاربتها والقضاء عليها .

ثانيا : استخدام كل امكانيات المجتمع المختلفة للعمل على إحداث التغيير المطلوب .

أما عن دراسة المجتمع العربي دراسة علمية إحصائية دقيقة فهي لا تزال ناقصة ، على أنه يمكننا أن نلفت النظر لبعض الحقائق التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند تخطيط الطريقة التي توصلنا إلى حل هذه المشكلة .

الحقيقة الأولى التي يجب مراعاتها حين نحاول تغيير اتجاه المجتمع العربي نحو الفتاة ، هي أن الطبقة الوسطى هي أكثر الطبقات تمسكا بالتقاليد وتعصبا لها ، خصوصا فيما يتعلق بحرية الفتاة ، واختلاط الجنسين ، وينعكس هذا التعصب على معاملة الآباء والأخوة الذكور لأخواتهم ، أما في الطبقتين الدنيا والعليا فإن ضغط هذا النوع من التقاليد أقل ، وتنال الفتاة عادة حظا أوفر من الحرية ومن فرص الاختلاط بالجنس الآخر ، فضلا عن أنها في الطبقات الدنيا غالبا ما تأخذ مكاتها في المجتمع كامرأة مسئولة بمجرد وصولها إلى سن السادسة عشرة وربما قبل ذلك .

٣ — الحقيقة الثانية هي أن فتاة المدينة أكثر شعورا بالاحباط وأكثر شعورا بالضغط الاجتماعي والثقافي من فتاة القرية ، ففي المدن تتعقد المؤثرات الثقافية ويتعقد معها سلوك الناس ، فتتأثر حياة الفتيات والمراهقات بالتعليم وبالتراث الثقافي الأوربي ، لهذا يكثُر الصراع بين الأجيال السابقة ممثلة في الآباء والأقارب والأجداد وبين الشباب من المراهقين والمراهقات ، أما في القرية حيث لا زال الناس يعيشون على مستوى حضارى بسيط وحيث يقل الاحتكاك والآباء بالأبناء وحيث يقنع القوم بأقل ما يمكن من إمكانيات الحياة ، فلا دور سينيما ولا أندية ولا دور لهو ولا مقاهى في كثير من القرى . نجد أهل القرية من الرجال والنساء والفتيان والفتيات يعيشون في وئام وقلما يشعرون بالصراع

النفسى الذى يعانى منه أهل المدن ، كما أن الفتاة لا تشعر بأن لها حقوقاً مساوية
كما تشعر فتاة المدينة .

٣ — الحقيقة الثالثة هي أن كثير من التقاليد المقيدة لحرية المرأة والمضيعة
لحقوقها قد اصطبغت خطأ بصبغة دينية وكلها دخيلة على المجتمع العربى وترجع
فى الغالب إلى المجتمع أو العصر التركى ، فالمجتمع العربى الإسلامى أعطى
للرأة حقوقها ، كما سمح لها بمشاركة الرجل فى كثير من أعماله كالتجارة والتعليم
بل والقتال .

أما وقد عرفنا الحقائق السابقة بقى علينا أن نفكر فى كيف نبدأ فى تعديلها
وتكوين الاتجاه المطلوب . وهنا نتساءل : هل نحقق التغيير المنشود عن طريق
القانون ؟ وهل نحظى بنتائج حسنة إذا وقف بعضنا فى الناس خطباء قائلين لهم
اتركوا هذا وذلك من التقاليد فهى بدع أدخلها العثمانيون وغيرهم واتبعوا أخرى ؟
الجواب عن هذا السؤال بالنفى طبعاً ! ! فلن يجدى القانون ولن يجدى الوعظ
والنصح بهذه الطريقة ، على أننى أرى أن خير سبيل إلى التحكم فى تلك النظم
وتعديل اتجاه المجتمع الحالى نحو المراهقة بصفة خاصة والمرأة بصفة عامة ، هو
استخدام كل امكانيات المجتمع فى إرشاده وتبصيره بأصل اتجاهاته نحو المرأة
والظروف التى أوجدتها ويمكننا إجمال هذه الامكانيات فيما يلى :

(١) المدرسة .

(٢) أندية الشباب .

(٣) الإذاعة والتليفزيون والصحافة .. الخ .

(٤) الوحدات الجمعة .

(٥) مسجد القرية .

(٦) الاجتماعات التى تحدث فى « دوائر » العمدة .

(٧) مسرح القرية إن وجد .. الخ .

على أن استخدام هذه الإمكانيات المتعددة لإحداث الانجاء المطلوب لن يتحقق له النجاح إلا إذا وضعنا خطة للإرشاد وتقديم الخدمات النفسية ، نغني بتقديم الخدمات للآباء والشباب على حد سواء ، على أن هذا الإرشاد النفسى لن يفلح بدوره إلا إذا انتشر الوعى الإرشادى وشعر الناس بحاجتهم إليه فى حل مشكلات الأسرة ، هذا الوعى لا وجود له تقريباً فى مصر فى الوقت الحالى ، ولذا يعتبر الإرشاد النفسى عند الكثيرين من المتعلمين والأميين على حد سواء لغواً غريباً نقل إلينا من بعض الدول الأجنبية ، ولا يمكن تطبيقه فى مصر ، فضلاً عن أن بعض المصريين لا يزالون يعتبرون طلب مساعدة الأخصائى النفسى بالعبادة النفسية من الأمور المشينة . ويعتقد الآخرون أنهم ليسوا فى حاجة إلى إرشاد فى أمور أسرهم التى هى مملكتهم الخاصة ولا يقبلون تدخلاً فى هذا الميدان من أى شخص خارجى حتى ولو كان موجهاً أو مرشداً نفسياً .

كذلك لن ينجح الإرشاد والتوجيه إلا إذا قام به متخصصون فى الإرشاد أعدوا إعداداً خاصاً لمقابلة مشكلات التكيف عندنا ، على أن إعداد الموجهين أو المرشدين النفسيين ليس بالأمر العسير خصوصاً وأن لدينا أقساماً لعلم النفس فى الجامعات المصرية يمكنها القيام بذلك . لذلك ننصح بفتح باب الالتحاق بدراسات الإرشاد على مصراعيه حتى نسد حاجة البلاد من هذه الفئة .

وإذا ما أعددنا الموجهين والموجهات علينا أن نركز جهودنا فى المدن وعلى الطبقة المتوسطة على ألا نحرم القرية تماماً من هذه الفئة . فعلى أن نهتم بإنشاء مكاتب لإرشاد الأسرة والشباب قبل إقدامه على الزواج فيما يهمه من أمور تحقق سعادة الأسرة ، وعلينا أن نزود المدارس وعلى الأخص المدارس الثانوية بالموجهات لمساعدة الفتاة على التغلب على ما يصادفها من مشكلات التكيف

وبذلك تقلل من فرص شعورها بالاحباط والتعاسة فضلا عن إعدادها لحياة الأمومة ولتربية جيل من أمهات المستقبل أقل عرضة للاحباط والتوتر النفسى .

كذلك علينا أن نستخدم الإذاعة والتليفزيون والصحافة وغيرها من وسائل التثقيف العام فى تبصير الآباء بالظروف الثقافية التى كان لها اليد الطولى فى تشكيل التقاليد الشرقية المتعلقة بالمرأة حتى يعرفوا الزائف منها الذى يجب القضاء عليه والأصيل الجدير بالبقاء ، وحتى يعرفوا أن كثيرا من هذه التقاليد ذات الصبغة الدينية غريب ودخيل على الدين ويجب ألا يقدر على هذا الأساس .

كذلك علينا أن نستخدم الوحدة الجمعة فى القرية مقراً للموجه النفسى ومنها تمتد خدماته إلى مختلف الاجتماعات التى تحدث فى القرية سواء فى منزل العمدة أم فى الجامع فى تبصير الآباء بالمشكلة للمساهمة فى اقتراح الحلول .

هذه بعض اقتراحات أسوقها على سبيل المثال لا الحصر لمساعدة المراهقة المصرية على التخلص من بعض مشكلاتها ، وهى اقتراحات يحتاج تنفيذها إلى إمكانيات لا بد من توافرها حتى تتحقق فائدتها .

ملحق رقم (٢)

استفتاء العوامل الفعالة في شخصية المراهقة العربية

إسم الفتاة :	المدرسة أو الكلية :
السن :	الفرقة أو القسم :
محل الإقامة :	عدد حجرات المسكن .
عدد أفراد الأسرة دون الأب والام ،	عدد الاخوة الذكور .
	عدد الاخوة من الإناث .
وظيفة الأب	مستواه العلمى
عمل الام إذا كان لها عمل	مستواها العلمى

هذا استفتاء الغرض منه معرفة العوامل النفسية والاجتماعية الفعالة في شخصية المراهقة المصرية ويتكون من مواقف مختلفة قد تقابلها المراهقة في حياتها اليومية وقد كتب أمام كل موقف إجاباتها ثلاث نعم لا غير متأكدة والمطلوب منك التعرف على ما صادفك من هذه المواقف وذلك بوضع علامة X على الإجابة الممثلة لتصرفك

مثال :

إنتى أفخر بمهنة والدى وبمركزه الإجتماعى نعم لا غير متأكدة
ضعى علامة (X) على كلمة «نعم» إذا كنت تعزين بمهنة والدك وعلا (X)
على «لا» إذا كنت تفضلين عدم اشتغاله بها .

إذا فرض وصادفت أحد المواقف التي لم تمر بك فتخيلي نفسك في الموقف واختاري التصرف الذي يرضيك وعلى عليه .

لا حظي أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خطأ .
أجيبى بمنتهى الأمانة والإخلاص .

الاستفتاء

- ١ إننى سعيدة بالعيش فى كنف أسرته
المسكونة من والدى وأخوتى نعم لا غير متأكدة
- ٢ أجد متعة فى أن يعيش معنا جدى أو جدتى نعم لا غير متأكدة
- ٣ أفضل أن تعيش أسرته بمفردها دون
الأقارب نعم لا غير متأكدة
- ٤ اننى أعز بمهنة والدى وبمركزه الاجتماعى نعم لا غير متأكدة
- ٥ كنت أفضل أن يكون لوالدى مهنة أخرى
غير مهنته الحالية نعم لا غير متأكدة
- ٦ اننى أتضايق من تصرفات والدى وطريقة
معيشتها نعم لا غير متأكدة
- ٧ .. إننى أفخر بوالدى وتصرفاتها أمام زميلاتى نعم لا غير متأكدة
- ٨ ليتنى أقنع والدى بأن تحترمنى وتحترم رغبتى
أمام زميلاتى وصديقاتى نعم لا غير متأكدة
- ٩ اننى أفخر بموقع منزلنا ومستواه الاجتماعى
الاقتصادى نعم لا غير متأكدة
- ١٠ اننى أخجل من موقع منزلنا وطريقة تأثيثه نعم لا غير متأكدة
- ١١ يضايقنى تدخل والدى فى اختيار صديقاتى نعم لا غير متأكدة

- ١٢ أشعر بأن والدى شديد فى معاملته لى
ولأخوتى نعم لا غير متأ كدة
- ١٣ يضايقتنى تدخل والدى فى اختيار ملابسى نعم لا غير متأ كدة
- ١٤ كثيرا ما يتدخل والدى فى مواعيد خروجى
ودخولى المنزل نعم لا غير متأ كدة
- ١٥ لا يتدخل والدى فى أى تصرف من تصرفاتى نعم لا غير متأ كدة
- ١٦ يتدخل والدى فى القليل من تصرفاتى نعم لا غير متأ كدة
- ١٧ اننى أتضايق من تدخل والدى فى كل صغيره
وكبيره من تصرفاتى نعم لا غير متأ كدة
- ١٨ يضايقتنى تدخل والدى فى كل صغيرة وكبيره
من تصرفاتى نعم لا غير متأ كدة
- ١٩ أرحب بتدخل والدى فى تصرفاتى نعم لا غير متأ كدة
- ٢٠ أرحب بتدخل والدى فى تصرفاتى نعم لا غير متأ كدة
- ٢١ إن جميع أفراد أسرتى يوفرون لى سبيل
الراحة والمحبة نعم لا غير متأ كدة
- ٢٢ إننى محتاجة إلى مزيد من رضا والدى نعم لا غير متأ كدة
- ٢٣ إننى محتاجة إلى مزيد من عطف والدى نعم لا غير متأ كدة
- ٢٤ إننى أشعر فى بعض الأحيان برغبة فى الهرب
من المنزل نعم لا غير متأ كدة
- ٢٥ أشعر اننى غريبة فى أسرتى نعم لا غير متأ كدة
- ٢٦ إننى حساسة إلى درجة كبيره نعم لا غير متأ كدة
- ٢٧ يضايقتنى نقد والدى لتصرفاتى نعم لا غير متأ كدة
- ٢٨ يضايقتنى نقد والدى لتصرفاتى نعم لا غير متأ كدة

- ٢٩ يضايقتنى نقد أحد أخوتي الذكور لتصرفانى نعم لا غير متأكدة
- ٣٠ تستحسن أسرتى معظم ما أقوم به من أعمال نعم لا غير متأكدة
- ٣١ قلما يمتدحنى والدى إذا أحسنت عملا نعم لا غير متأكدة
- ٣٢ إننى لا أكاد أقوم بعمل واحد دون نقد أولوم موجه إلى من واحد أو أكثر من أفراد أسرتى نعم لا غير متأكدة
- ٣٣ أجد جرحا كبيرا فى أن أبوح لوالدى بما يضايقتنى نعم لا غير متأكدة
- ٣٤ أنتى لا أجد فى نقد أسرتى لتصرفانى أى حرج أو مضايقة نعم لا غير متأكدة
- ٣٥ من السهل أن يثيرنى أحد أفراد أسرتى نعم لا غير متأكدة
- ٣٦ من السهل أن يثيرنى تدخل والدتى فى شئونى الخاصة نعم لا غير متأكدة
- ٣٧ أشعر ببالغ اهتمام والدى بمشاكلى نعم لا غير متأكدة
- ٣٨ أشعر ببالغ اهتمام والدتى بمشاكلى نعم لا غير متأكدة
- ٣٩ أشعر أنتى كمية مهمة فى أسرتى نعم لا غير متأكدة
- ٤٠ أنتى اتضايق من والدتى لقسوتها وعدم مراعاتها لشورى نعم لا غير متأكدة
- ٤١ أنتى لا أشعر بحب نحو أى فرد من أفراد أسرتى نعم لا غير متأكدة
- ٤٢ لا تترك لى والدتى فرصة تصريف شئونى الخاصة بنفسى نعم لا غير متأكدة
- ٤٣ قلما تتدخل والدتى فى شئونى الخاصة نعم لا غير متأكدة

- ٤٤ ينتابني القلق لأسباب تافهة نعم لا غير متأكدة
- ٤٥ أشعر أنني لا أخطئ بقسط كاف من النوم نعم لا غير متأكدة
- ٤٦ أنني أنام نوما عميقا في العادة نعم لا غير متأكدة
- ٤٧ كثيراً ما أقضي ساعات طويلة في سريري دون نوم نعم لا غير متأكدة
- ٤٨ أنني أخاف نقد المجتمع نعم لا غير متأكدة
- ٤٩ أشعر بالضيق أحيانا دون أن أعرف السبب نعم لا غير متأكدة
- ٥٠ أنني كثيراً ما أتردد في أن أبت في أمر يهمني نعم لا غير متأكدة
- ٥١ أعمل حسابا كبيرا لأراء الناس حتى ولو اعتقدت أنها في غير محلها نعم لا غير متأكدة
- ٥٢ كثيراً ما أشعر بالصداع نعم لا غير متأكدة
- ٥٣ كثيراً ما أحلم أحلاما مزعجة نعم لا غير متأكدة
- ٥٤ أنني لا أجد من يفهمني بين أسرتي نعم لا غير متأكدة
- ٥٥ ليتني أستطيع تركيز انتباهي في المدرسة طويلا نعم لا غير متأكدة
- ٥٦ أنني أزور صديقتي في أي وقت أريد دون معارضة من أسرتي نعم لا غير متأكدة
- ٥٧ يعطيني والدي حرية كبيرة في التصرف في أموري نعم لا غير متأكدة
- ٥٨ أشعر بأنني في سجن لا حرية فيه نعم لا غير متأكدة
- ٥٩ أنني أخرج بمفردى دون أن تحاسبني أسرتي على ذلك نعم لا غير متأكدة
- ٦٠ كنت أشعر بحرية أكبر وأنا طفلة عما أشعر بها الآن نعم لا غير متأكدة

- ٦١ يحاسبني والدي إذا تأخرت عن موعد عودتي إلى المنزل نعم لا غير متأكدة.
- ٦٢ أشعر بمحابة والدي لأخوتي الذكور نعم لا غير متأكدة.
- ٦٣ ليتني أحصل على مزيد من الحرية في محيط أسرتي نعم لا غير متأكدة.
- ٦٤ ليتني استقل اقتصادياً عن أسرتي نعم لا غير متأكدة.
- ٦٥ لا أجد أي مضايقة في أن أبقى معتمده على أسرتي اقتصادياً نعم لا غير متأكدة.
- ٦٦ أنني أتعلم لكي استقل اقتصادياً عن أسرتي نعم لا غير متأكدة.
- ٦٧ لم أفكر في أن أتعلم لكي أستقل عن أسرتي نعم لا غير متأكدة.
- ٦٨ يضايقني اعتمادي على أسرتي اقتصادياً نعم لا غير متأكدة.
- ٦٩ إن كبت حربة الفتاه يجنبها الوقوع في الخطأ نعم لا غير متأكدة.
- ٧٠ من الخطأ تقييد حرية الفتاه العربية نعم لا غير متأكدة.
- ٧١ لقد تغالت الفتاه العربية العصرية في طلب مزيداً من الحرية نعم لا غير متأكدة.
- ٧٢ إن أسرتي تعزز كثيراً بالتقاليد الشرقية المضيقه لحرية المرأة نعم لا غير متأكدة.
- ٧٣ إن أسرتي لا تعزز كثيراً بالتقاليد الشرقية نعم لا غير متأكدة.
- ٧٤ يصل اعتزاز والدي بالتقاليد الشرقية لدرجة التعصب نعم لا غير متأكدة.
- ٧٥ يضايقني تمسك أسرتي بكثير من التقاليد الشرقية نعم لا غير متأكدة.
- ٧٦ يجد والدي في المبادئ التقدمية المتعلقة

بالفتاه عبث يحاول أن يبعدنى عنه	نعم	لا	غير متأ كدة
٧٧ لا أستطيع أن ارتدى الموضات الحديثة			
لأنها تتنافى مع تقاليد أسرتى	نعم	لا	غير متأ كدة
٧٨ من العبث أن تغمسك الفتاه الآن بالتقاليد			
القديمة	نعم	لا	غير متأ كدة
٧٩. أعتقد أنه لا يحق للفتاه أن تثور على تقاليد			
والديها	نعم	لا	غير متأ كدة
٨٠ يوافق والدى على اختلاط الجنسين فى محيط			
الأسره والمدرسه معاً	نعم	لا	غير متأ كدة
٨١. يوافق والدى على اختلاط الجنسين فى			
الكلية أو المدرسه فقط	نعم	لا	غير متأ كدة
٨٢ لا يوافق والدى على اختلاط الجنسين إطلاقاً			
فى محيط الأسره	نعم	لا	غير متأ كدة
٨٣ يوافق والدى على اختلاط الجنسين فى محيط			
الأسره إذا كان الجنسان من الأقارب	نعم	لا	غير متأ كدة
٨٤ يوافق والدى على اختلاط الجنسين فى محيط			
الأسره إذا كان الجنسان من أصدقاء العائله	نعم	لا	غير متأ كدة
٨٤ تعارض والدتى فى اشتراكى فى رحله مشتركه			
نظمها الكلية	نعم	لا	غير متأ كدة
٨٦ منعى والدى من الاشتراك فى رحله			
مختلطة للكلية	نعم	لا	غير متأ كدة
٨٧ ليتنى أستطيع إقناع والدى بضروره			
اختلاط الجنسين	نعم	لا	غير متأ كدة

- ٨٨ يرى والدى أن اختلاط الجنسين يفسد خلق الفتاة نعم لا غير متأكدة
- ٨٩ اعتقد أن اختلاط الجنسين يساعد على فهم كل جنس للآخر نعم لا غير متأكدة
- ٩٠ إعتقد أن الفتاة لا تستطيع أن تعيش بمعزل عن الجنس الآخر في المجتمع الحديث نعم لا غير متأكدة
- ٩١ أن اختلاط الجنسين يزيد من المشكلات النفسية للشباب نعم لا غير متأكدة
- ٩٢ لا أمانع في أن أتزوج من شخص لم أراه مطلقاً نعم لا غير متأكدة
- ٩٣ الأسرة التي تمنع الاختلاط أكثر سعادة من الأسر المختلطة نعم لا غير متأكدة
- ٩٤ لا أود أن أتزوج من شخص غريب على نعم لا غير متأكدة
- ٩٥ من الأفضل يعمم الاختلاط في جميع مراحل التعليم نعم لا غير متأكدة
- ٩٦ لم يمنع الدين اختلاط الجنسين نعم لا غير متأكدة
- ٩٧ اننى ارتبكت عادة في حديثي للجنس الآخر نعم لا غير متأكدة
- ٩٧ أجد صعوبة في إقناع والدى بعدم جدوى انفصال الجنسين نعم لا غير متأكدة
- ٩٩ أود أن اشترك مع الجنس الآخر في النشاط الرياضي نعم لا غير متأكدة
- ١٠٠ لا تعطى المجتمعات الشرقية للمرأة حقوقها نعم لا غير متأكدة
- ١٠١ لست أدري لماذا تحرم المرأة من بعض

الأعمال	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٢ لا يعط المجتمع الفتاة المتعلمة نفس التقدير الذي يعطيه للرجل	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٣ اتضايق من اعتبار الرجل إن المرأة أقل منه	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٤ اتضايق من أى نقد يوجه للمرأة في مجتمع عام	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٥ لا أميل إلى قراءة ما يكتب من نقد لزي المرأة وتصرفاتها	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٦ إننى أحترم الكاتب الذى يسخر قلمه للدفاع عن المرأة	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٧ أفضل المجلات التى تدعو المرأة إلى التحرر	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٨ اننى فى حيرة من اتباع ما يدعو إليه دعاة تحرير المرأة	نعم	لا	غير متأكدة
١٠٩ ليتنى أستطيع إقناع المتعصبين ضد المرأة بالعدل عن آرائهم	نعم	لا	غير متأكدة
١١٠ اعتقد أن توجيه الفتاة فيما يتعلق بملابسها وزينتها يجب أن يكون من اختصاص الأسرة أو المدرسة فقط .	نعم	لا	غير متأكدة
١١١ اننى اتضايق من تناول المرأة بالنقد فى الأماكن العامة	نعم	لا	غير متأكدة
١١٢ اتضايق من اتخاذ موضوع المرأة كأداة للوعظ فى الأماكن العامة .	نعم	لا	غير متأكدة
١١٣ اشعر عموماً بنقص كبير	نعم	لا	غير متأكدة
١١٤ كثيراً ما أشعر بالنقص فى حضرة الجنس	نعم	لا	غير متأكدة

الآخر	نعم	لا	غير متأكدة
١١٥ . أشعر بضعف ثقتي بنفسى فى مواقف متعددة	نعم	لا	غير متأكدة
١١٦ . أكاد لا أتكلم فى المجتمعات خوفا من أن أخطئ	نعم	لا	غير متأكدة
١١٧ . أنى غير راضية عما أقوم به من أعمال	نعم	لا	غير متأكدة
١١٨ . انى اعتز بما أقوم به من أعمال	نعم	لا	غير متأكدة
١١٩ . أشعر أن التواضع نوع من الضعف	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٠ . أحب أن أتزعم زميلا فى كل مناسبة ملائمة	نعم	لا	غير متأكدة
١٢١ . لا أحب أن أعمل من وراء ستار	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٢ . لا أجد فى نفسى القدره على تزعم زميلا فى أى مناسبة	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٣ . يكفينى أن أقوم بالعمل ولا يهمنى التقدير	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٤ . كثيرا ما أشعر بالذنب والخطيئة لأنفسه الأسباب	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٥ . أحاسب نفسى على كل صغيره وكبيره	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٦ . ليتنى أستطيع ارضاء من حولى	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٧ . قلما أشعر بالذنب	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٨ . لا أجد أية صعوبة فى تكوين الصداقات	نعم	لا	غير متأكدة
١٢٩ . أحب العزلة فى معظم الأحيان	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٠ . أجد متعة فى الابتعاد عن الناس	نعم	لا	غير متأكدة
١٣١ . لأحب أن يكون لى كثير من الصديقات	نعم	لا	غير متأكدة
١٣٢ . أنى أميل إلى الاجتماع بالناس	نعم	لا	غير متأكدة

- ١٣٣ أفضل أن اعمل بمفردى عن أن أشارك
غيرى فى عمل نعم لا غير متأ كدة
- ١٣٤ ليتنى أستطيع أن أتعاون مع غيرى فى العمل نعم لا غير متأ كدة
- ١٣٥ أفضل أن أقضى وقت فراغى فى القراءة نعم لا غير متأ كدة
- ١٣٦ لا أميل إلى زيارات الصديقات نعم لا غير متأ كدة
- ١٣٧ انضايق من قضاء وقت فراغى مع أسرتى نعم لا غير متأ كدة
- ١٣٨ أحب أن أقضى وقت فراغى فى المنزل نعم لا غير متأ كدة
- ١٣٩ أفضل أن أقضى وقت فراغى مع زميلاتى
وليس مع أخوتى

الفهرس

٤ - ٣

مقدمة

الفصل الأول

١٧ - ٥

البحث الأول

التحصيل في اختبارات الذكاء وعلاقته بالتعلم

الفصل الثاني

٧٠ - ٢٩

البحث الثاني

الاستعداد للوظائف التعليمية

ملحق رقم ١ - اختبارات الاستعداد للوظائف التعليمية

الفصل الثالث

٨٨ - ٧١

البحث الثالث

أثر المعلم على تلاميذه

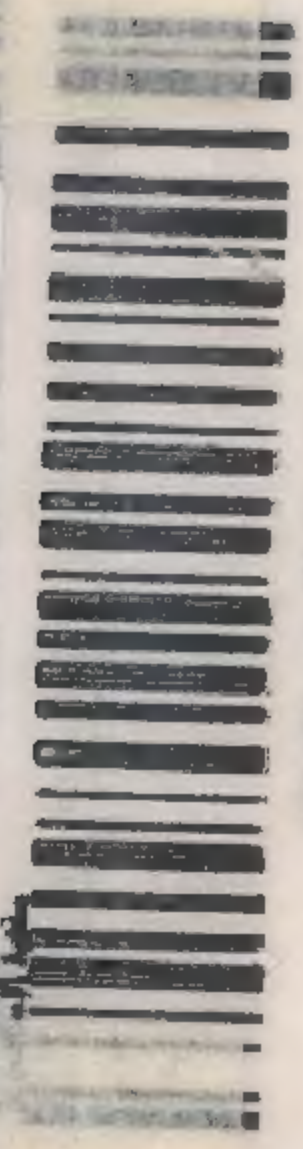
الفصل الرابع

١١١ - ٨٩

البحث الرابع

العوامل الفعالة في شخصية المراهقة العربية

ملحق رقم ٢ - اشتقاء العوامل الفعالة في شخصية المراهقة العربية



0617083